

ಕರ್ನಾಟಕ ಸರ್ಕಾರ

ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ : ಸಂಪುಟ-೧

ನುಡಿ ಕಲಿಸುವ ನೂರು ದಾರಿ

ಸಂಪಾದಕರು

ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್

ಎಸ್.ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್

ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್ಕರ್

ಸಿ. ಎಸ್. ಮಹೇಶ್ ಕುಮಾರ್



ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರ
ಬೆಂಗಳೂರು-೫೬೦೦೫೬

ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ಪ್ರಕಟಣೆ - ೦೫೦೭

ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ: ಸಂಪುಟ- ೧

ನುಡಿ ಕಲಿಸುವ ನೂರು ದಾರಿ



ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ: ಸಂಪುಟ– ೧

ನುಡಿ ಕಲಿಸುವ ನೂರು ದಾರಿ

ಸಂಪಾದಕರು

ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್
ಎಸ್.ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್
ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್ಕರ್
ಸಿ. ಎಸ್. ಮಹೇಶ್ ಕುಮಾರ್


Azim Premji University

ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ
ನಂ. ೬೬, ಬುರುಗುಂಟೆ ಹಳ್ಳಿ, ಬಿಕ್ಕನಹಳ್ಳಿ ಮುಖ್ಯರಸ್ತೆ
ಸರ್ಜಾಪುರ, ಬೆಂಗಳೂರು – ೫೬೨ ೧೨೫, ಕರ್ನಾಟಕ



ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರ
ಕಲಾಗ್ರಾಮ, ಜ್ಞಾನಭಾರತಿ ಅಂಚೆ
ಮಲ್ಲತ್ತಹಳ್ಳಿ, ಬೆಂಗಳೂರು – ೫೬೦ ೦೫೬

BHASHE MATHU BHASHAA BODHANE - SAMPUTA 1 NUDI KALISUVA NOORU DAARI - Edited by Devaki Laxminarayan, S.V. Manjunath, Dinesh Madagaonkar and Mahesh Kumar C.S., Joint Publication by: Azim Premji University, No. 66, Burugunte Village, Bikkanahalli Main Road, Sarjapura, Bengaluru - 562125, Karnataka. & Ishwar K. Mirji, Registrar, Kuvempu Bhasha Bharathi Pradikara, Kalagrama, Jnana Bharathi Post, Mallattahalli, Bangalore-560056.

ಮೊದಲ ಮುದ್ರಣ : ೨೦೨೨
ಪುಟಗಳು : xviii + ೨೨೨
ಬೆಲೆ : ರೂ. ೧೫೦/-
ಪ್ರತಿಗಳು : ೫೦೦

ISBN : ೯೭೮-೯೩-೯೧೮೧೨-೨೮-೭

ಜಂಟಿ ಪ್ರಕಟಣೆ
ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ
ನಂ. ೬೬, ಬುರುಗುಂಟೆ ಹಳ್ಳಿ, ಬಿಕ್ಕನಹಳ್ಳಿ ಮುಖ್ಯರಸ್ತೆ
ಸರ್ಜಾಪುರ, ಬೆಂಗಳೂರು - ೫೬೨ ೧೨೫, ಕರ್ನಾಟಕ

ಈಶ್ವರ್ ಕೆ. ಮಿರ್ಜಿ
ರಿಜಿಸ್ಟ್ರಾರ್
ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರ
ಕಲಾಗ್ರಾಮ, ಜ್ಞಾನಭಾರತಿ ಅಂಚೆ
ಮಲ್ಲತ್ತಹಳ್ಳಿ, ಬೆಂಗಳೂರು-೫೬೦೦೫೬
ದೂ. : ೨೩೧೮೩೩೧೧/೧೨

ಮುಖಪುಟ: ಮುರಳೀಧರ ರಾಥೋಡ್

ಮುದ್ರಕರು
ರಾಜಾ ಪ್ರಿಂಟರ್ಸ್,
ನಂ. ೨೦/೧, ೧ನೇ ಅಡ್ಡರಸ್ತೆ,
೩ನೇ ಮುಖ್ಯ ರಸ್ತೆ, ಪುಖ್‌ರಾಜ್ ಲೇಔಟ್, ಬನ್ನೇರುಘಟ್ಟ ರಸ್ತೆ
ಬೆಂಗಳೂರು - ೫೬೦೦೩೦. ದೂ : ೦೮೦-೨೨೨೩೪೭೦೬೬



Title	: **BHASHE MATHU BHASHAA BODHANE - SAMPUTA 1 (NUDI KALISUVA NOORU DAARI)**
Editor Name	: Devaki Laxminarayan, S.V. Manjunath, Dinesh Madagaonkar and Mahesh Kumar C.S.
Joint Publication by	: Azim Premji University Ishwar K. Mirji, Registrar
Publisher's Address	: No. 66, Burugunte Village, Bikkanahalli Main Road, Sarjapura, Bengaluru - 562 125 Kalagrama, Jnana Bharathi Post Mallathahalli, Bengaluru-560056
Printer's Details	: Raja Printers, Bengaluru
ISBN	: 978-93-91812-28-7
Copyright	: Azim Premji Univercity Kuvempu Bhasha Bharathi Pradhikara

ಅಧ್ಯಕ್ಷರ ಮಾತು

'ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯದ ನಿರಂತರ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಕನ್ನಡ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಸಂವರ್ಧನೆ' ಎಂಬುದು ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ಧ್ಯೇಯವಾಕ್ಯವಾಗಿದೆ. ಈ ಕೊಡುಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿ, ಸಂಸ್ಥೆ, ಭಾಷೆ ಇವೆಲ್ಲ ಘಟಕಗಳ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ನಡೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಕನ್ನಡಿಗರಿಗೆ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡೇತರರಿಗೆ ತಲಪಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ಹೊರಗಿನ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯವು ಕನ್ನಡಿಗರಿಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರವು ಕಾರ್ಯೋನ್ಮುಖವಾಗಿದೆ.

ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದಂತಹ ಹಲವಾರು ಜ್ಞಾನಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ದೇಶವು ಹಿಂದಿನ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿ ಇತ್ತು. ಅದೇ ರೀತಿ, ಖಗೋಳಶಾಸ್ತ್ರ, ಗಣಿತ, ವಿವಿಧ ಕಲೆಗಳು ಹೀಗೆ ವಿವಿಧ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಚೀನ ಭಾರತದ ಸಾಧನೆ ಜಗತ್ತಿನ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವಂತಹುದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದರೆ ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಆಡಳಿತ ಹಾಗೂ ಪಶ್ಚಿಮದಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಬೆಳೆದಂತೆ ಭಾರತ ಹಿಂದೆ ಬಿತ್ತು. ಇದೀಗ ಇತಿಹಾಸ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ ಮುಂತಾದ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೂಡ ಭಾರತದ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯಗಳು ಮಾದರಿಗಾಗಿ ಪಶ್ಚಿಮ ದೇಶಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಯೂರೋಪನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವಂತೆ ಆಗಿರುವುದು ವಾಸ್ತವ. ಇದಕ್ಕೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಾರಣಗಳಿರಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲಾದ ಒಂದು ಕಾರಣವೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ವರೂಪ. ಅದು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣವಿರಬಹುದು. ಉತ್ತಮವಾದ ಭಾಷೆಯು ಸಿದ್ಧಿಸದಿದ್ದರೆ ಅದು ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೇಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಭಾಷಾಜ್ಞಾನ ಸರಿಯಾಗಿ ಸಿಗುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಗತ್ಯ. ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೇಗಿರಬೇಕು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸ್ವರೂಪ ಹೇಗಿರಬೇಕು, ಬೋಧನಾವಿಧಾನ ಹೇಗಿರಬೇಕು ಮುಂತಾದ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನೆ ನಡೆಯುವುದು ತುರ್ತಾಗಿ ಆಗಬೇಕಾದ ಕಾರ್ಯ.

ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತಿರುವುದು ನಮಗೆಲ್ಲ ತಿಳಿದ ವಿಚಾರವೇ ಆಗಿದೆ. ಇದೀಗ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಎರಡು ಸಂಪುಟಗಳನ್ನು ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರವು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತಿದೆ. ಇದನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿಕೊಡುವ ಸಂಪೂರ್ಣ ಹೊಣೆಯನ್ನು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ವತಿಯಿಂದ ಹೊತ್ತುಕೊಂಡ ದೇವಕೀ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್, ಎಸ್. ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್, ಮಹೇಶ್‌ಕುಮಾರ್ ಸಿ. ಎಸ್., ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್‌ಕರ್ ಇವರಿಗೆ ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು.

ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ವತಿಯಿಂದ ಈ ಕೃತಿಯನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಲು ತುಂಬು ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ಸಹಕರಿಸಿದ ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ, ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ರಿಜಿಸ್ಟ್ರಾರ್ ಶ್ರೀ ಈಶ್ವರ್ ಕು. ಮಿರ್ಜಿ ಅವರಿಗೆ, ಪ್ರಾಧಿಕಾರದ ಸಿಬ್ಬಂದಿವರ್ಗದವರಿಗೆ, ಅಂದವಾಗಿ ಮುದ್ರಿಸಿರುವ ರಾಜಾ ಪ್ರಿಂಟರ್ಸ್ ಮಾಲಿಕರಿಗೆ ಹಾಗೂ ಅಲ್ಲಿಯ ಎಲ್ಲ ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳಿಗೆ ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳನ್ನು ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಡಾ. ಅಜಕ್ಕಳ ಗಿರೀಶ ಭಟ್
ಅಧ್ಯಕ್ಷರು

ಸಂಪಾದಕರ ಮಾತು

ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ತುಂಬ ಅಗತ್ಯವಾಗಿವೆ. ಮಕ್ಕಳು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವಿಪುಲವಾಗಿ ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಇದರ ಮೊದಲನೆಯ ಆದ್ಯತೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವವರಿಗೆ ಅವರದೇ ಮಾತೃ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಕೊರತೆಯಿದೆ. ಈ ಕೊರತೆಯನ್ನು ನೀಗಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಓದಿನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಗೆ ಅನುವಾದಿಸುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮ ತಂಡವು ಈಗಾಗಲೇ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡು ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದೆ. ಹಿಂದಿ ಮತ್ತು ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತು ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವವರಿಂದ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಲು ಅವಕಾಶಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು, ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಆಯ್ದ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಾಚಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಕೂಡ ಮಾಡುತ್ತಿದೆ.[೧] ಇಂತಹ ಪ್ರಯತ್ನದ ಮುಂದುವರಿದ ಭಾಗವಾಗಿ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಆಯ್ದ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಾಚಿಕೆಗಳನ್ನು ಎರಡು ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಆಧಾರದಲ್ಲಿಯೇ ಹೊರತರಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಓದಿನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಮುಖವಾದ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿವೆ.

ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವು ಹಲವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪತ್ರಿಕೆಗಳನ್ನು ನಿಯತವಾಗಿ ಹೊರತರುತ್ತಿದ್ದು, ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾಭವನ್ ಸೊಸೈಟಿ, ಉದಯಪುರ

---

೧. ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯು ನವಕರ್ನಾಟಕದ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ, ***ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು: ಸಮಕಾಲೀನ ಸಂವಾದ (೨೦೨೦)*** ಎನ್ನುವ ಒಂದು ವಾಚಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದೆ.

ಇವರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಕಟಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ Language and Language Teaching (ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ –ಎಲ್‌ಎಲ್‌ಟಿ) ಎಂಬ ಅರ್ಧವಾರ್ಷಿಕ ಪತ್ರಿಕೆಯೂ ಒಂದು. ಇದನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಭಾಷೆ ಕಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವ ವಿವಿಧ ಆಯಾಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವು ವಿಚಾರಗಳ ಮೇಲೆ ಈ ಪತ್ರಿಕೆಯು ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಪ್ರಕಟವಾಗುತ್ತಿರುವ ಈ ಎರಡು ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿನ ಲೇಖನಗಳು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ (ಎಲ್‌ಎಲ್‌ಟಿ) ಪತ್ರಿಕೆಯ ವಿವಿಧ ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ಆಯ್ದ ಲೇಖನಗಳಾಗಿವೆ. ಈ ಲೇಖನಗಳ ಆಯ್ಕೆಯು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವಂತಹ ಇಲ್ಲವೇ 'ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ' ಬಳಸಲು ಯೋಗ್ಯವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆ, ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ.

ಈ ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡದ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗುವಂತೆ, ಮೂಲ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಕನ್ನಡೀಕರಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಲೇಖನದ ಸಾರಾಂಶ, ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಲೇಖನದ ಬಗೆಗೆ ಕೆಲವು ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದ್ದು, ಇವು ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತವೆ.

ಇಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಲೇಖನಗಳು ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಗೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಓದುಗರು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಆದರೂ, ಅವುಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳು ಕನ್ನಡಕ್ಕೂ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಅಂಥವುಗಳನ್ನು ಈ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಈ ಮೊದಲನೇ ಸಂಪುಟದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟು ಇಪ್ಪತ್ಮೂರು ಲೇಖನಗಳಿದ್ದು ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಲೇಖನಗಳು, ತಜ್ಞರೊಂದಿಗೆ ಸಂದರ್ಶನ, ತರಗತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪುಸ್ತಕ ಪರಿಚಯ ಇವೆ. ಈ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರದ ಬರಹಗಳನ್ನು ಅವು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಹರಿಸುವ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಾಲ್ಕು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿ, ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ:

ಭಾಗ ೧: ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದು

ಭಾಗ ೨: ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳು

ಭಾಗ ೩: ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸುವುದು

ಭಾಗ ೪: ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳು

ಭಾಗ ೧: ಭಾಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದು

ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿನ ನಾಲ್ಕು ಲೇಖನಗಳು ಭಾಷೆಯ ಬಗೆಗೆ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ. ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹಾ ಅವರು ತಮ್ಮ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಓದುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಈ ಎರಡೂ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಓದುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಿ ಮತ್ತು ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣ (ಡಿಕೋಡಿಂಗ್) ಮತ್ತು ಉಚ್ಚಾರಣೆ ಮುಂತಾದವುಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಓದುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸುವವರಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಓದುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಖಚಿತವಾದ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಮೃತವಲ್ಲಿಯವರು ತಮ್ಮ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂದು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಓದುವಿಕೆಯು ಕಣ್ಮರೆಯಾಗಿರುವ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶವನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಓದುಗರನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಓದುವಿಕೆಯು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿದೆ. ಓದುವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳೇ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತಂದು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆಯೆಶಾ ಕಿದ್ವಾಯಿ ಅವರು ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ 'ಅಂತಸ್ಥತೆಯ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತ' (ಇನೇಟ್ ಹೈಪೊಥಿಸಿಸ್)ದ ವಿಚಾರದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದರಲ್ಲಿ ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜಯರಾಜ್ ಅವರು ಪ್ರೊ. ಕೆ.ಎನ್. ಆನಂದನ್‌ರ ಜೊತೆಗೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂದರ್ಶನವು, ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾರ್ಜನೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅನುಭವದ ಒಂದು ನೋಟವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಕೌಶಲ ಆಧಾರಿತ ರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಬ್ದಕೋಶಗಳ ಬೋಧನೆಯಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತಂದಿತು. ಇದು ಭಾಷಾರ್ಜನೆಗೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಅಡಿಪಾಯಗಳ ಮೂಲಕ, ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮೂಲಕ ಕರೆದೊಯ್ಯಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಭಾಗ ೨: ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳು

ಈ ಭಾಗವು ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಹತ್ತು ಬರಹಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಚಿತ್ರಾ ಶೇಷಾದ್ರಿ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿ ಅವರ ಭಯ ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳನ್ನು ಹೋಗಲಾಡಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ. ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಇವು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವುದನ್ನು ತಡೆಯುವ ಮೂರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಬೋಲ್ ಅವರ 'ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ನಟ' (ಸ್ಪೆಕ್ಟ್–ಆಕ್ಟರ್) ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ. ಈ ಕಲ್ಪನೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಸುಗಮಕಾರರು ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಲಹೆ ನೀಡಲು ಅಥವಾ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಆಹ್ವಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ, ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಶಕ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಸ್ನೇಹಲತಾ ಗುಪ್ತಾ, ಜೋಸೆಫ್ ಮಥಾಯ್ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾತ್ ಕುಮಾರ್ ಅವರು ನವದೆಹಲಿಯ ಅಂಕುರ್ ಸೊಸೈಟಿ ಫಾರ್ ಆಲ್ಟರ್ನೇಟಿವ್ಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್‌ನಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಬರವಣಿಗೆಯ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕೌಶಲವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಆ ಲೇಖನ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಆರ್ ಲೀ ಅವರು ರಚಿಸಿರುವ *Language Teaching Games and Contests* ಎನ್ನುವ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಸುರಂಜನಾ ಬರುವಾ ವಿಮರ್ಶಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಆಟ, ಜಾನಪದ ಕಥೆ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ತೆರೆದಿಡುತ್ತದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಅಧಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ. ಕಮಲ್ ಕುಮಾರ್ ಚೌಧರಿ ಅವರ *English through Folktales -A self-Study book* ಪುಸ್ತಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುವ ಹದಿನಾರು ಜಾನಪದ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಥೆಯೂ ಭಾಷಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಮೂಲ ವ್ಯಾಕರಣ ರಚನೆಗಳು, ಪದದ ಅರ್ಥ, ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಇವೆರಡೂ ಪುಸ್ತಕಗಳು

ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೊಂದು ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿನೂತನವಾದ ಆಟಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲು ಈ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತವೆ. ರಜನಿ ದ್ವಿವೇದಿ ಅವರ **'ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ'** ಲೇಖನವು ಅವಲೋಕನ, ವರ್ಗೀಕರಣ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆಯಂತಹ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾವನಾ ಟಂಡನ್ ಅವರ ಲೇಖನವು ಆಲಿಸುವಿಕೆ, ಶಬ್ದಕೋಶ ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಅನುವಾಗುವ ಎರಡು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮನು ಗುಲಾಟಿ ಅವರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಧಾರಿತ ಲೇಖನವು ಮಕ್ಕಳು ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ಪ್ರಾಸಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ದೇವಕಿ ಅವರು ವಿವರಿಸಿರುವ **'ಅರ್ಥದ ಜೊತೆಗೆ ಆಟ'** ಚಟುವಟಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿಯೇ ಲಭ್ಯವಿರುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಮತ್ತೊಂದು ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರವಾಗಿದೆ. ದೃಶ್ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪರವಾಗಿ ವಾದಿಸುವ ಶೆಫಾಲಿ ರೇ, ಶಿಕ್ಷಕರು ದೃಶ್ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಜಾಹೀರಾತುಗಳ ಮೂಲಕ ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು, ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಪದಗಳ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ದಾರಿತಪ್ಪಿಸುವ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಗ್ರಹಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆಂಡ್ರ್ಯೂಸ್ ರೈಟ್ ರಚಿಸಿರುವ *Pictures for Language Learning* ಪುಸ್ತಕ ವಿಮರ್ಶೆಯು ಸಮೃದ್ಧವಾದ ವಿವರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಐದು ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಷಾ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಬಹುದಾದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಭಾಗ ೩: ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸುವುದು

ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವಾಗ ಜನಪ್ರಿಯ ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಾವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕೇಳುತ್ತೇವೆ. ಇದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ಈ ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ನೋಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸಬಹುದಾದ

ವಿಭಿನ್ನ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಆರು ಬರಹಗಳನ್ನು ಈ ಎರಡನೇ ಭಾಗವು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಇದು. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಟಿಕ್ಕೂ ಅವರೊಡನೆ ಪುಷ್ಪಿಂದರ್ ಸಿಯಾಲ್ ಅವರು ನಡೆಸಿದ ಸಂದರ್ಶನವು ಈ ವಿಭಾಗದ ವಿಷಯವನ್ನು ಧ್ವನಿಸುವಂತಿದೆ. ಟಿಕ್ಕೂ ಅವರು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಯ ಸಮೃದ್ಧ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸಲು ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ನಿವೇದಿತಾ ವಿಜಯ್ ಬೆಡದೂರ್ ಅವರು ದಿಯೂನಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸಿದ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವವನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಚಿತ್ರಕಲೆ, ಬಣ್ಣ, ಮತ್ತು ಶಾಂಪೂ ಸ್ಯಾಚೆಟ್‌ಗಳಂತಹ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲೇ ಲಭ್ಯವಿರುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಲು ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪದಗಳು, ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳು ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕ್ರಮೇಣ ಪರಿಚಯಿಸಲು ಅವರು ಹೇಗೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು ಎಂದು ತಮ್ಮ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ರಮೇಶ್ ಕುಮಾರ್ ಮಿಶ್ರಾ ಅವರ ಪುಸ್ತಕದ ವಿಮರ್ಶೆಯು, *Teaching Other Subjects Through English* ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಹಲವಾರು ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇದು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಪುಸ್ತಕವಾಗಿದೆ. ಮಿಶ್ರಾ ಅವರು ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಒಂದನೆಯ ತರಗತಿಯ 'ಬಾಲಬೋಧೆ' (ಪ್ರೈಮರ್) ಅನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ ಇದರ ಮೂಲಕ, ಅವರು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಹಾಗೂ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಅರಿವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದರಿಂದ ಅವರನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ ಎಂದು ರಜನಿ ದ್ವಿವೇದಿ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವನ್ನು ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಛತ್ತೀಸ್ಗರಿ ಭಾಷೆ ಮಾತನಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತನ್ನ ಹಿಂದಿ ಕಥೆಯುನ್ನು ಹೇಳುವ ಅನುಭವವನ್ನು ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಳಿದಾಗ, ತರಗತಿಯು ಮೌನವಾಗಿತ್ತು. ಕಥೆಯನ್ನು ಛತ್ತೀಸ್ಗರಿಗೆ ಭಾಷಾಂತರಿಸಲು ಅವರು ಐದನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಹಾಯವನ್ನು ಕೋರಿದರು. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮೊದಲಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ಅವರು ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಆಶಾ ಅಯ್ಯರ್ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ತಮ್ಮ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಅಲ್ಲದೇ, ತಮ್ಮ ಅವಲೋಕನದಿಂದ ಪಡೆದ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ, ಮಕ್ಕಳು ಮಾಡುವ ತಪ್ಪುಗಳ ಹಿಂದಿನ ಕಾರಣಗಳು ಮತ್ತು ಇವುಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಹೇಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಭಾಗ ೪: ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳು

ಮೇಲಿನ ಮೂರು ಭಾಗಗಳಿಗೂ ಹೊರತಾದ ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ಮೂರು ಬರಹಗಳನ್ನು ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಾಚೆಗೂ ಭಾಷೆ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ನಿಶಾ ಬುಟೋಲಿಯರ ಲೇಖನದಲ್ಲಿದೆ. ಅವರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿಷಯಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸದೇ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಾಗಿ ಆಯೋಜಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿಷಯವಾರು/ಥೀಮ್‌ಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಆಯ್ದುಕೊಂಡು ಅವುಗಳ ಸುತ್ತಲಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಾದ್ಯಂತ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಬಹುದಾದ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅವರು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವಿನ್ಯಾಸಕರು ಮತ್ತು ನೀತಿನಿರೂಪಕರಿಗೆ ಈ ವಿಧಾನ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ತಮ್ಮ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ, ಕ್ಯಾಥಲೀನ್ ಹ್ಯೂ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಕಲಿತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಮೂರು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ನೋಟಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ರತಾ ಬಾತ್ರಾ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಓದಲು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರೌಢವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯವು ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವಂತಿರಬೇಕು, ಅಲ್ಲದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಖ್ಯಾತ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಚಿಂತನೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಅವರನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕು ಮೇಲಾಗಿ ಭಾರತೀಯ ಸಂವಿಧಾನ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಸಮಾಜದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಬಳಸುವ ಆದ್ಯತೆಯಿರಬೇಕು ಎಂದು ಈ ಲೇಖನವು ವಾದಿಸುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿನ ಲೇಖನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರಗಳ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವಂತಿದ್ದು ಇದನ್ನು ಕನ್ನಡದ ಓದುಗರಿಗೆ ಉಪಯೋಗವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಒದಗಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವುದು ಸಂತಸದಾಯಕ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಣಾಸಕ್ತರು ಈ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಕೋಣೆ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಅವಿಷ್ಕಾರ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರಿತವಾದರೆ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನ ಸಾರ್ಥಕವಾದಂತೆಯೇ ಸರಿ.

ಎಸ್.ವಿ. ಮಂಜುನಾಥ್
ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್
ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್ಕರ್
ಸಿ. ಎಸ್. ಮಹೇಶ್ ಕುಮಾರ್
(ಸಂಪಾದಕೀಯ)

ಪರಿವಿಡಿ

ಭಾಗ ೧:

ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದು

೧

ಅರ್ಥವಿಲ್ಲದ ಓದುವಿಕೆ: ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಕಷ್ಟ

– ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹ

ಸಾರಾಂಶ: ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಅಥವಾ ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಓದನ್ನು ಕುರಿತು ಈ ಲೇಖನವಿದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿರುವ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಈ ಲೇಖನ ಸಾಧಾರವಾಗಿ ಬೆರಳು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಕ್ಷರಗಳ ಓದು, ಪದಗಳ ಓದು, ವಾಕ್ಯಗಳ ಓದು ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಇದರ ಸುಧಾರಣೆಗೆ, ಓದು ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಆಗುವುದಕ್ಕೆ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆ ಮಾಡುವುದು, ಓದುಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಮತ್ತು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (ಥೀಂ ಬೇಸ್ಡ್) ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಎಂಬ ಪ್ರಸ್ತಾವಗಳನ್ನೂ ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯ ದಾರಿ ಹಿಡಿಯದ ಯಾವುದೇ ಭಾಷಾಭ್ಯಾಸವೂ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಫಲವನ್ನು ನೀಡಲಾರದು. ಹೀಗಿರುವುದರಿಂದಲೇ ಯಶಸ್ವೀ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಫಲ ದೊರಕದೆ ಉಳಿದಿದೆಯಲ್ಲವೇ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯ ಕಡೆಗೂ ಇದು ನಮ್ಮ ಗಮನ ಹರಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ– reading comprehension, ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ (ಓದಿನ) ತಂತ್ರಗಳು– Strategies for comprehension, ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳು– Narrative texts, ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳು– Expository texts, ಸೂಚನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳು– Instructional texts, ತಟಸ್ಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ– ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ– Passive processes-active processes, ಅಪರಿಚಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆ – Competence to comprehend unfamiliar texts, ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥ – overall meaning, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಓದುಗನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಧ್ಯದ ಅನುಸಂಧಾನ – interplay between the knowledge and capabilities of the reader, ಪದರ ವಿಧಾನ – layered method, ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣ – decode, ಓದುಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳು – reading strategies.

ಓದುವಿಕೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಗುರಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಾಗಿದೆ. ಓದುವಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶವು – ಅದು ಯಾವುದೋ ಉತ್ಪನ್ನದ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ

ಇರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅರಣ್ಯನಾಶ ಕುರಿತ ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿಷಯಗಳ ವರದಿ ಆಗಿರಬಹುದು – ಈಡೇರುವುದು ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ನಾವು ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ ಮಾತ್ರವೇ ಆಗಿದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ನಿರ್ಣಾಯಕವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲೂ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂಬುದು ಜ್ಞಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಆಗುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವಾದರೆ, ಅದು ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕದಿಂದ ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕದವರೆಗಿನ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಮಾಡುವುದೇ ಗುರಿ ಆಗಿರಬೇಕು.

ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಚ್ಚಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಿಸಿದರೆ, ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚುಕಮ್ಮಿ, ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಹಿಡಿಸುವಂತೆ ಇಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮುಂಬೈಯ ಎಲೈಟ್ (ಮೇಲ್ವರ್ಗದ) ಶಾಲೆಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರ ಮೂಲಕ ನರಸಿಂಹನ್ (೨೦೦೪) ಎಂಬುವರು, ಆ ಮಕ್ಕಳ ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ, ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸೂಚನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸಿದರು. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕ್ಷಮತೆಯಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯವನ್ನು ತೋರಿದರು ಮತ್ತು ಪಬ್ಲಿಕ್ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರೂ ಸರಾಸರಿಗಿಂತ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದರು. ಈ ಫಲಿತಾಂಶವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಪರಿಚಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆಯಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನರಸಿಂಹನ್ ವಿವರಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಮಾತ್ರೆಜಾ (೨೦೦೬) ಅವರು ದೆಹಲಿಯ ಸರ್ಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳ ಏಳನೇ, ಒಂಬತ್ತನೇ ಮತ್ತು ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರು. ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸುವಿಕೆಯು ಆದ್ಯತೆಯದಲ್ಲ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿಯರುರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯದ ಅನುವಾದ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಧನೆಯು ಕಡಮೆಯಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಪಡುವ ವಿಷಯವಲ್ಲ. ದೆಹಲಿಯ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರ

ಮೇಲೆಯೇ ಅತಿಯಾಗಿ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದನ್ನು ಸಿನ್ಹಾ (೧೯೮೫) ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಯಾವ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾರರು. ಹಾಗಿದ್ದೂ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಲೇ ಇವೆ. ಇಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಕಾರಣವೇನು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಪ್ರಸಕ್ತ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಅವುಗಳ ಪಾತ್ರವೇನು ಎಂದು ನೋಡುವ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಆಚರಣೆಗಳು ಕೂಡಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದಂತೆಯೇ ಗ್ರಹಿಕಾಹೀನತೆಯೆಡೆಗೇ ತಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ನಾನು ಮೊದಲಿಗೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅನಂತರ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿ ಕಲಿಕಾ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.

ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ

ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಕುರಿತಂತೆ ಬಹಳ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಲೇಜುಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಗಾಗ, ಆಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಓದುವುದು ತಟಸ್ಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾತು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಸತ್ಯದಿಂದ ಯಾವುದೂ ಇದಕ್ಕಿಂತ ದೂರವಿರುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ತೀವ್ರ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಗಳು (ಇವು ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಡೆದವು ಅಲ್ಲ) ತೋರಿಸುವಂತೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬುದು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಒಂದು ಗತಿವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಅವನು/ಅವಳು ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸಿದ (ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ಓದಿದ–decode) ತತ್‌ಕ್ಷಣ ಓದುಗರಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ ವರ್ಗಾವಣೆ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಪರಿಚಿತ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಪಠ್ಯದ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ (ತರಗತಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು) ಒಬ್ಬರು ತಮ್ಮ ಓದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬರಿಗೆ ವಿಸಂಕೇತೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಅದೇನು ಹೇಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಾರದು. ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬುದು ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ "ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಓದುಗನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಧ್ಯದ ಅನುಸಂಧಾನ, ಪಠ್ಯ ಓದುಗರಿಗೆ ಒಡ್ಡುವ ಸವಾಲು, ಓದುಗರು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಓದುವ ಚಟುವಟಿಕೆ, ಮತ್ತು ಓದುವಿಕೆ ಸಂಭವಿಸುವ ಸಮಾಜೋ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ

ಸಂದರ್ಭವಾಗಿದೆ." (Wilkinson & Son, 2011, p. 359). ಮುಂದುವರಿದು, ಅದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾಕ್ಯ ಭಾಗಗಳ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ನೆನಪು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಜೊತೆಗೆ ಓದುಗರ ಸಂವಾದ, ಪಠ್ಯ, ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕತೆ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯದಿಂದ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ "ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥ"ವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ (Duke & Carlisle, 2011). ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅದೊಂದು ಅತ್ಯಂತ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾದ ರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಓದುಗರು ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮಾಡಬೇಕಿರುವ ಕೆಲವು ಕೆಲಸಗಳೆಂದರೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ತನ್ನ ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನದ ಜೊತೆ ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು (Anderson1994), ತಾವು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡೆವೇ ಎಂದು ಎಚ್ಚರವಾಗಿರುವುದು, ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ತಾವು ವಿಫಲರಾದರೆ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಮವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿರುವುದು (Brown, 1980). ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿಯ ವಿಫಲತೆಯ ಅರಿವೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ (Anderson, 1994) (Brown, 1980). ಭಾರತದಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ, ಗ್ರಹಿಕೆಯುನ್ನು ಕುರಿತ ಸೂಚನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನಕೊಡುವುದನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅದು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಮೊದಲಿಗೆ ನಾನು, ಮಕ್ಕಳು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಆರಂಭಿಕ (ಕಿರಿಯ) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇನೆ, ಮತ್ತು ಅನಂತರ (ಹಿರಿಯ) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆ ಕಡೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತೇನೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದು: ಒಂದು ಅರ್ಥಹೀನ ಆಚರಣೆ

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಉಪೇಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಅಲ್ಲಿಯ ಗಮನವು ಹೇಗೆ ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಷ್ಟೆ ಆಗಿರುತ್ತದೆ (Pearson & Duke, 2002). ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಇತರೆ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕಡೆಯಾಗಿದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಇತರೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಹೊರತಾದ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ತೆರೆಯುವಿಕೆ ಇದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಶಾಲೆ ಮಾತ್ರವೇ ಸಾಕ್ಷರತೆಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಏಕೈಕ ಸ್ಥಳವಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಯ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿವರಣೆ ಎಂದರೆ, ಓದಿನ ಕಡೆಗಿನ ಪದರ ವಿಧಾನ (layered method) ಎನ್ನಬಹುದು: ಮೊದಲಿಗೆ, ಪದಗಳ ಧ್ವನಿಯನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಲು ಬರಬೇಕು, ಅನಂತರ ಅದರ ಅರ್ಥದ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಅದು ಇರುವುದೇ ಆದರೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಮುಂದುವರಿಕೆಯಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಕುರಿತಾಗಿ ಚಿಂತಿಸುವುದು. ಕೌಶಿಕ್ (೨೦೦೪). ಆರಂಭಿಕ ಓದನ್ನು ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಕೈಗೊಂಡ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಆರಂಭಿಕ ಓದಿನ ಅತಿ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿಯು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಅಕ್ಷರಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅವನ್ನು ಹೇಗೆ ಜೋಡಿಸುವುದು (ಅವುಗಳ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವುದು) ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಈ ವಿಧಾನವು ಸಂಕೇತಗಳ (ಅಕ್ಷರಗಳ) ಮೇಲಿನ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅರ್ಥವನ್ನು ಬಲಿಕೊಡುವುದರಲ್ಲಿ ಕೊನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳು, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಮೂಲ ಎಂಬುದಾಗಿ ದೂಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲೂ ಸಹಿತ ಇದೆ. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಮೊದಲಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅನಂತರ ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವರ್ಗಗಳ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತವೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಆರಂಭಿಕರಿಗೆ ಓದನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸಿಕೊಡುವ ಉದ್ದೇಶ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಸರಳೀಕರಣ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆ, ಅರ್ಥ, ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಲಿಕೊಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತದೆ. ಬಾಲಬೋಧೆಗಳದು ಇಂತಹ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಮಾತ್ರವಾಗಿದೆ. ಪಾರಂಪರಿಕವಾಗಿ, ಬಾಲಬೋಧೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ಕಡೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳ ಪ್ರಧಾನ ಗಮನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣವನ್ನು ಕಲಿಸುವುದರ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಿನ್ಹ ಅವರು (೨೦೦೦) ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಅವುಗಳು ಸ್ವರಾಕ್ಷರಗಳ ಧ್ವನಿಗಳ (ಕಾಗುಣಿತ) ಸುತ್ತ ರಚಿತವಾಗಿವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಪಾಠಗಳ ಮೂಲ ಲಕ್ಷಣವು ಸ್ವರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಿಂದ ರಚಿತವಾಗಿರುವುದು ಆಗಿದೆ. ಅವುಗಳ ಜೊತೆ ಕೆಲವು ವಾಕ್ಯಗಳು ಇದ್ದು, ಅವು ಆ

ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಧ್ವನಿಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದವೇ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಇ' ಸ್ವರ ಹೇಳಿಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಮುಂದಿನ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿ ಬಳಕೆಮಾಡಿದೆ: ಮಿಠಾಸ್ (ಸಿಹಿ), ಸಿತಾರ್ (ಸಿತಾರು), ಬಾರಿಶ್ (ಮಳೆ), ಪಾಲೀಶ್ (ಪಾಲೀಶ್), ತಕಿಯಾ (ದಿಂಬು), ಬಿಲಾವ್ (ಗಂಡು ಬೆಕ್ಕು), ಧನಿಯಾ (ಕೊತ್ತಂಬರಿ), ಲಿಫಾಫಾ (ಲಕೋಟೆ), ಖಾತಿಯಾ(ಹಾಸಿಗೆ) (ಆವರಣದೊಳಗೆ ಇರುವವು ಹಿಂದಿ ಪದಗಳ ಸಮಾನಾರ್ಥಕಗಳು; ಸಿನ್ಹ, ೨೦೦೦, ಪುಟ ೩೯).

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪದಕ್ಕೂ ಅರ್ಥ ಇರುವುದು ನಿಜವಾದರೂ, ಒಟ್ಟಾಗಿ ನೋಡಿದರೆ ಅವು ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. (ಸಮಾನ ಸ್ವರ ಧ್ವನಿಯ ಬಳಕೆ ಮಾತ್ರ ಇದೆ.) ಹಾಗಾಗಿ ಒಟ್ಟಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಅವಕ್ಕೇನೂ ಮಹತ್ತ್ವ ಇಲ್ಲ. ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯ ಜೊತೆ ನೀಡಲಾದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೂ, ಅವೂ ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಇಲ್ಲದೆಯೇ ಇವೆ. ಆ ವಾಕ್ಯಗಳೂ ಧ್ವನಿಯ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುತ್ತವೆ. ಸಿನ್ಹ (೨೦೧೦) ಅವರು ಬಾಲಬೋಧೆಗಳ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತ, ಅವುಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಅರ್ಥವನ್ನು ಹುಡುಕದೆ ಇರುವುದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. "ಯಾರಾದರೂ ಆ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಓದುತ್ತಾರಾದರೆ, ಅವರ ಅನುಭವ ವಿಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಇರುತ್ತದೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ ಪಠ್ಯವೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ." (ಪುಟ ೧೨೨). ಹಾಗಾಗಿ ಪಠ್ಯದ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂದರ್ಭವೇ ಬರುವುದಿಲ್ಲ, ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಮಗು ನಿಜವಾಗಿ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳದೇ ಇರುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದರಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸಿವೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿಯಲ್ಲಿ (NCERT), ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಬಹಳ ಶಾಲೆಗಳು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೂ ಪಾರಂಪರಿಕ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳನ್ನೇ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿವೆ. ಅವುಗಳು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ, ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆಯಾದರೂ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ನೀರಸವಾಗಿದ್ದು ಓದುವುದಕ್ಕೆ ಅಷ್ಟು ಸಮಂಜಸವಾಗಿಲ್ಲ.

ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬರೆಯಲಾಗಿರುವಾಗಲೂ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯು ಇತ್ತೀಚಿಗೆ ಅರ್ಥದ ಅಂಶವನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಇಡುವುದಕ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು), ಅವುಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವುದಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ, ನಕಲು

ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಅಥವಾ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬಾಯಿಪಾಠ (ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನ) ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅಥವಾ ಕತೆಯನ್ನು ಇತರೆ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾಮಪದ ಅಥವಾ ಕ್ರಿಯಾ ಪದಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಿ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ, ಅಂದರೆ ಗಮನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಕಡೆಗೆ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅಂಶದ ಚಿತ್ರಣಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಭಾರತದ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ಹೋಗಿ ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡಿದ್ದೇವೆ. ಮೊದಲ ವೀಕ್ಷಣೆಯು ಜಾರ್ಖಂಡ್‌ನ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದಕ್ಕೆ ಹಲವು ಬಾರಿ ಹೇಳಿದರು. ಅಲ್ಲಿ ಗಮನವು ಪದಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಚ್ಚರಿಸುವುದರ ಕಡೆಗೆ ಇತ್ತು. ಅನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಾಠವನ್ನು ಸುಂದರವಾದ ಕೈಬರಹದಲ್ಲಿ ನಕಲು ಮಾಡುವಂತೆ ಹೇಳಿದರು. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯದ ಇನ್ನಿತರೆ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯವು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿಯೂ ಇತ್ತು. ಆದರೆ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥದ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಯಾವ ಪ್ರಯತ್ನವೂ ನಡೆಯಲಿಲ್ಲ. ಬೆಂಗಳೂರಿನಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ಕತೆಯನ್ನು ಓದುವ ವೇಳೆ, ಗಮನವು ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅರಿವು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಕಡೆಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಪದದೊಳಗಿನ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು (ಸಿಲೆಬಲ್ಸ್‌ಗಳನ್ನು) ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಯಿತು. ಎರಡನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಸುಮಾರು ಅರ್ಧ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕತೆಯ ಒಂದು ವಾಕ್ಯ ವೃಂದವನ್ನು ಓದುವುದರಲ್ಲಿ ಕಳೆದರು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಕ್ಷರವನ್ನು (syllable) ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡಾಗಲೂ ಚಪ್ಪಾಳೆ ತಟ್ಟಿದರು. ಪ್ರತಿ ಅಕ್ಷರವನ್ನೂ ಆಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಧ್ವನಿಯ ಕಡೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನಕೊಟ್ಟ ಕಾರಣ ಕತೆಯ ಅಂಶವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಾಶವಾಯಿತು. ಎರಡೂ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ವಿಷಯ ಆಗಲೇ ಇಲ್ಲ. ಕತೆಯನ್ನು ಭಾಷೆಯ ವಿವಿಧ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬಳಸುವುದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದಿಂದ ವಿಮುಖರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳ ಸಲ ಅವರು ತಾವು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದಕ್ಕಿದೆ ಎಂಬುದರ ಕಡೆಗಿನ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನೇ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಓದಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಬಹಳ ಚರ್ಚೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ. ಆದರೆ ಈ ಲೇಖನ

ಅದಕ್ಕೊಂದು ಉತ್ತರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಮುಂದಿಡುತ್ತಿರುವ ಒಂದೇ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಕತೆಗಳಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯವಿರಬಹುದು, ಅವುಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಆಯ್ದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಬಳಸುತ್ತಾ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಹೀಗಾದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಎಂದಿಗೂ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದ ಜೊತೆ ತೊಡಗುವುದಕ್ಕೆ ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ವಿನಾಶಕಾರಿ ಆಗಿ ಬಿಡಬಹುದು. ಇದರಿಂದ ಓದಿನ ಬಗೆಗಿನ ಪ್ರೇರಣೆಯೇ ಕಳೆದು ಹೋಗಬಹುದು (Block, Schaller, Joy & Gaine, 2002). ಭಾರತದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಇಂಥ ವಿಧಾನಗಳಿಂದಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ತಾವು ಅರ್ಥವನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕಿದೆ ಎಂಬ ಅರಿವೇ ಇಲ್ಲವಾಗುತ್ತಿದೆ. ಅವರಿಗೆ, ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳ ಓದಿನ ಅಭ್ಯಾಸವು ಅರ್ಥಹೀನತೆಯ ಜೊತೆಗಿನ ಅಭ್ಯಾಸವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಹುಡುಕಾಟ ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಜಗತ್ತಿನ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ತಮಗೆ ಬೋಧೆಯಾಗದ್ದರ ಜೊತೆಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಲ್ಲ. ಓದುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಮಗುವೊಂದರ ಮೂಲ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಉಪೇಕ್ಷಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲದ ಮಾತು ಆದೀತು. ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ನಿಲ್ಲು ಎಂದು ಮಗುವೊಂದಕ್ಕೆ ಹೇಳುವುದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ವಿಧಾನ ಆಗಲಾರದು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತತ್‌ಕ್ಷಣವೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಮುಂದಕ್ಕೆ ಹಾಕುವುದರಿಂದ ಪಠ್ಯದ ಜೊತೆ ಮಗು ತೊಡಗದೆ ಹೊರಗೆ ಉಳಿದೀತು ಮತ್ತು ಮುಂದೆ ಅದನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಿ ಕೊಳ್ಳುವುದು ದುಸ್ತರವಾದೀತು. ಓದುವಿಕೆಯು ಅರ್ಥಹೀನ ಕ್ರಿಯೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಗಟ್ಟಿ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಒಂದು ಉತ್ಪಾದಕ ವಿಧಾನವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಫಲವಾಗಬಹುದು.

ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವಿಕೆ

ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಇದನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಅವರು ಕಠಿಣ(ಹೊಸ) ಪದಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಷ್ಟವೆನಿಸುವ ಭಾಗಗಳನ್ನು), ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳ

ಕುರಿತು ಕೇಳಲೇಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇವೆ. ಅವರು ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ? ನಾನು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಮುಂದೆ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ.

ಪ್ರತಿ ಹೊಸ ಅಧ್ಯಾಯ (ಪಾಠ)ದ ಪ್ರಾರಂಭಕ್ಕೆ ಕಠಿಣ (ಹೊಸ) ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಒಂದು ಆಚರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಕಠಿಣ ಪದಗಳು ಎಂದು ಯಾವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಪರಿಚಿತ ಇರಬಹುದು ಎಂಬ ಊಹೆಯ ಮೇಲೆ ಆ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿರುವ ಸಂಭವವಿದೆ. ಪದಗಳು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ಕೊಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ ಇದ್ದರೂ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಈ ಆಚರಣೆಗೆ ಪರಿಮಿತವಾದ ಬೆಲೆಯಷ್ಟೇ ಇದೆ. ಅದರ ಜೊತೆಗೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥವು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಹತ್ತ್ವದ್ದು ಅಲ್ಲದೆಯೂ ಇರಬಹುದು. ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿರುವಂತೆ, ಒಂದು ಪಠ್ಯದ ಆರನೇ ಒಂದು ಭಾಗ ಪದವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಠಿಣವಾದ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದಗಳಿಂದ ಸ್ಥಾನ ಬದಲಾಯಿಸಿದಾಗಲೂ, ಅದು ಆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸಲಿಲ್ಲ (Freebody & Anderson, 1983). ಹೀಗೆ, ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಸವಾಲನ್ನು ಒಡ್ಡುವುದಿಲ್ಲ (Nagy & Hiebert, 2011). ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಮನಮಂಥನ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಂತಹ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (theme) ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಉತ್ತಮವಾದವು. ಯಾಕೆಂದರೆ ಅವು ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸುವುದಕ್ಕೂ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ (Nagy, ೧೯೮೮).

ಜೋರಾಗಿ ಓದಿದ ಅನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯದ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಒಂದು ಆಚರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಸಾಹ್ (೨೦೦೯) ದೆಹಲಿಯ ಆರನೇ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡರು. ಅವರು ಹಿಂದಿ ಸಾಹಿತ್ಯದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಚರಣೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸಿನ್ಹ (೧೯೮೫) ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಿಸುವಾಗ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆಯೇ ಅವಲಂಬಿಸಿರುವುದನ್ನು

ಗಮನಿಸಿದರು. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸಾಲು ಸಾಲಿಗೂ ಅರ್ಥ ವಿವರಣೆ ನೀಡಲು ನಿರಾಕರಿಸಿದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಾಬರಿಗೊಂಡರು ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಹೇಳುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸಿದರು. ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಈ ಅಭ್ಯಾಸವು ಎಷ್ಟು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಇದೆ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೂಡಾ ಕೆಲವು ಸ್ವಯಂಸ್ಪಷ್ಟ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನೂ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಹೇಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರ ಉದ್ದೇಶ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವು ಅರ್ಥವಾಗಲಿ ಎಂಬುದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಏನೆಂದರೆ, ಅವರ ವಿಷಯದ ಈ ಪುನರಾವರ್ತನೆಗಳು ವಿಷಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸುಲಭಗೊಳಿಸೀತಾದರೂ, ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಓದು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಅವು ಕಡಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅವು ಓದುವ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿಯರು ಸಿದ್ಧ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸದೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕರಗತಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಯೋಚಿಸುವ ಸವಾಲನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಸಿನ್ಹ (೧೯೮೫) ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ (ಥೀಂ) ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವು ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಓದಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಚರ್ಚೆಗೊಳಗಾದವು ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿನ ತಮ್ಮ ಅವಲಂಬನೆಯನ್ನು ಮರೆತು ಬಿಟ್ಟರು. ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (ಥೀಂ) ಓದು ವಿಷಯದ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ. ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಚರ್ಚೆಗಳು, ಅದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವುದು, ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚೆಗಳು, ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಓದುವಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳಾಗಿವೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಓದುವಾಗ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಎದುರಾದಾಗ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು "ತಮಗೆ ತಾವೇ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ ಯೋಚನೆ" ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಸವಾಲಿನ ಪಠ್ಯವೊಂದು ಕೈಯಲ್ಲಿರುವಾಗ ಅದನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕರಗತಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು (Pearson & Duke, 2002). ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಾಡಿಕೆಯಾಗಿ ಬಳಸುವ ಕ್ರಮವಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವು ಯೋಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಊಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಟ್ಟಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಮೌಲಿಕವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸದೆಯೂ ಉತ್ತರಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವ ಒಂದು ವಿಷಯವೇನೆಂದರೆ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ತರಗತಿಯ ಆಚರಣೆಗಳು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿರುದ್ದೇಶವಾಗಿ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆರಂಭಿಕ ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳ ಆರಂಭದಿಂದಲೇ ಆ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನಕೊಡುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ ಓದಿನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸುವುದು, ಓದುಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (ಥೀಂ) ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Anderson, R C (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R B Ruddell, M R Ruddell, & H Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed.) (pp.469-482). Delaware: International Reading Association.
2. Block, C C, Schaller, J L, Joy, J A, & Gaine, P (2002). Process-based reading comprehension: Perspectives of four reading educators. In C. C. Block, & M Pressley (Eds.), Comprehension instruction (pp. 42-61). New York: The Guilford Press.
3. Brown, A L (1980). Metacognitive development and reading. In R J Spiro, B C Bruce, & W F Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Duke, N K, & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M L Kamil, P D Pearson, E B Moje, & P P Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. IV) (pp. 199-228). New York: Routledge.
5. Freebody, P & Anderson, R C (1983). Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary. Journal of Reading Behaviour, 15(3), 19-39.

6. Kaushik, S (2004). Teachers'assumptions about early reading (Unpublished M. Ed. dissertation), University of Delhi, Delhi, India.
7. Matreja, G (2006) Reading comprehension of English texts: A study of seventh, ninth, and eleventh grade students (Unpublished M. Ed. dissertation). University of Delhi, Delhi, India.
8. Narasimhan, R (2004). Characterizing literacy. New Delhi: Sage Publications.
9. Nagy, W E and Hiebert, E H (2011). Toward a theory of word selection. In M L Kamil, P D Pearson, E B Moje, & P P Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. IV) (pp. 388-404). NewYork: Routledge.
10. Nagy, W E (1988). Teaching vocabulary to improve reading comprehension. Urbana, IL: NCTE.
11. Pearson, P D & Duke, N K (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C C Block, & M Pressley (Eds.), Comprehension instruction (pp. 247-258). NewYork: The Guilford Press.
12. Sah, S (2009). Reading Hindi literature in elementary school context (Unpublished M.Phil dissertation). University of Delhi, Delhi, India. Sinha, S (1985). Exploring literature: An experience. Parents and Pedagogues, May, June, 3-4.
13. Sinha, S (2000). Acquiring literacy in Indian schools. Seminar, 493, 38-42.
14. Sinha, S (2010). Literacy instruction in Indian schools. In A Nikolopoulou, T Abraham and F Mirbagheri (Eds.). Education for sustainable development (pp. 117-128).
15. Wilkinson, I A G & Son, E H (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M L Kamil, P D Pearson, E B Moje & P P Afflerbach (Eds.), Handbook of Reading Research (Vol. IV) (pp. 359-387). NewYork: Routledge.

*   *   *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮಕ್ಕಳು ಸಾಕ್ಷರತೆಯಲ್ಲಿ ಮುನ್ನಡೆಯುವುದಕ್ಕೂ ಅರ್ಥಯುಕ್ತ ಓದಿಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೨. ನೆನಪಿಡುವುದು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು- ಇವುಗಳ ಮಧ್ಯದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೩. ಲೇಖಕರು ಆರಂಭಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯ ಓದುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯ ಓದುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸ ಎರಡೂ ವಿಫಲ ಓದುವಿಕೆಯೇ ಆಗಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಆ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಚರ್ಚಿಸಿ.

೪. ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಓದಬೇಕು? ಯಾಕೆ?

೫. ಓದುವಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹ: ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಕೆಳವರ್ಗದ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಸಾಹಿತ್ಯ ಸ್ಪಂದನೆ, ಮತ್ತು ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಸಂದರ್ಭದ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. sinha shobha@hotmail.com

ಅನುವಾದ: ರಾಮಕೃಷ್ಣ ಭಟ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 1 January 2012.



೨
ಮಕ್ಕಳು ಓದುಗರಾಗಲು ನೆರವು

– ಆರ್ ಅಮೃತವಲ್ಲಿ

ಸಾರಾಂಶ: ಮಕ್ಕಳು ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಓದುಗರಾಗುವುದು ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಸಾಕ್ಷರತೆಯೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಹಸ್ತಾಕ್ಷರವನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ಕೌಶಲವೋ, ಅಥವಾ ನೀಡಲಾದ ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೋ ಅಥವಾ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದಲು ಕಲಿಯುವ ಒಂದು ದೀರ್ಘ ಪಯಣವೋ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಸ್ವತಂತ್ರ ಓದು – independent reading, ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಹಾರಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿ– interactive compensatory reading, (ಓದಿನಲ್ಲಿ) ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದ/ವಿಷಯ ಹುಡುಕುವುದು ಮತ್ತು ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಹಿಡಿಯುವುದು– scanning and skimming, pedagogy, ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ– learner autonomy, ಗಟ್ಟಿ ಓದು– loud reading, ಓದಲು ಬಯಸಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಪಠ್ಯ– text of one's choice, ಬಯಸಿದ್ದನ್ನು ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ– ability to read what he/she wants, ಓದುವ ಮಾದರಿಗಳು– models of reading, ಮೇಲಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ– top down, ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲಕ್ಕೆ– bottom up, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಓದುವ ಸಮಯ– additional reading hours, ಪಠ್ಯದೊಳಗಿನ ಪಠ್ಯ– book within the textbook, ಓದುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಗಳ ಸಂಗ್ರಹ– repertoire of reading skills.

ಸಾಕ್ಷರತೆಗೆ ದಾರಿಗಳು

ಜನಗಣತಿಯ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ, ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿ ತನ್ನ ಹೆಸರನ್ನು ಬರೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು 'ಸಾಕ್ಷರತೆ' ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಹಿಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿದರೆ, ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ಸಂಕುಚಿತಗೊಳಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಆದೀತು. ಹಾಗೆಯೇ ಸಾಕ್ಷರತೆಯೆಂದರೆ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಅವನ್ನು

ಜೋಡಿಸಿ, ಒಂದು ಪದವನ್ನು ಓದುವ, ಇಲ್ಲವೆ ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿ ಗಳಿಸಬಹುದಾದ ಕುಶಲತೆಯೆಂದು ಮಾತ್ರ ಹೇಳಬಹುದು. ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ಸಾಕ್ಷರತೆಯೆಂದರೆ ತಾನೇ ಓದಲು ಬಯಸಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಿ, ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿದೆ. (ಸಾಕ್ಷರತೆಯೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಿ, ಅದನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸುವುದಲ್ಲ ಅಥವಾ ಗಣಿತವೆಂದರೆ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಲೆಕ್ಕಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾದ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ).

'ತಾನೇ ಓದಲು ಬಯಸಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಪಠ್ಯ'ವು ಬಹಳ ಗೌಣವಾಗಿದ್ದಿರ ಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ರಸ್ತೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಾದ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಒಂದು ಚಿಹ್ನೆ; ಇಲ್ಲವೆ ಅಲ್ಪಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಓದಲು ಸಿಗುವ ಓದುವ ಒಂದು ವಸ್ತು, ಅಂದರೆ ದಿನಪತ್ರಿಕೆ ಇಲ್ಲವೆ ಒಂದು ಪೋಸ್ಟರ್ ಆಗಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಕಛೇರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸೂಚನಾ ಪತ್ರ ಆಗಿರಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಗುತ್ತಿಗೆ ಕೆಲಸದ ಪತ್ರವಾಗಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಬೌದ್ಧಿಕ ಇಲ್ಲವೆ ಕಾಲ್ಪನಿಕತೆಯನ್ನು ಉದ್ದೀಪಿಸುವಂತಹ ಪಠ್ಯವಾಗಿರಬಹುದು. ಮೊದಲಿಗೆ, ಸಾಕ್ಷರತೆಯೆಂಬುದು ಒಂದು ಪಯಣವೆಂದು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಗು ಈ ಪಯಣವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲು ನಾವು ನೆರವಾಗುತ್ತೇವಷ್ಟೆ. ಅನಂತರ ಆ ಮಗು ಯಾವ ಹಾದಿಗಳನ್ನು ದಾಟುತ್ತದೆ, ಎಷ್ಟು ದೂರ ಪಯಣಿಸುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ ಯಾವ ಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೆ ಹೋಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಕೈಯಲ್ಲಿಲ್ಲ. ಅದು ಆಯಾ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ.

ಹೀಗಾಗಿ, ಸಾಕ್ಷರತೆಯತ್ತ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಹಾದಿಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡು ಬೆಳೆಯುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಸಶಕ್ತಗೊಳಿಸುವುದು ನಮ್ಮ ಕೆಲಸವಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಡುವ ಮಗುವೊಂದು ತಾನು ಬಯಸಿದ್ದನ್ನು ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿ ಹೊರಹೋಗಬೇಕು. ಹೇಳಿಕೊಟ್ಟದ್ದನ್ನಷ್ಟೇ ಓದಲು ಬರುವಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿ ಓದುಗನೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಓದುಗರನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದೇ ಓದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ನಿಜವಾದ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೆಂಬುದು ಮಗುವಿನ ಜೀವನದಾದ್ಯಂತ ಉಳಿಯು ವಂತಹ ಕೌಶಲವಾಗಿದೆ. ಈ ಕೌಶಲವು ಮಗು ಬೆಳೆದಂತೆ ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಹೊರತು ಅದು ನಾವು ಮೊದಲೇ ಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನೀಡಬಹುದಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಲ್ಲ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ನಾನು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಕೆಲವು ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅನಂತರ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಗುವೊಂದು ಸ್ವತಃ ತಾನು ಬಯಸಿದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವುದು ಯಾಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತೇನೆ. ಹೀಗೆ ಸ್ವತಃ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪಡೆದು ಸ್ವತಂತ್ರ ಓದುಗನಾ/ಳಾಗುವುದು ಬಹಳ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದ ಅಂಶ ಎಂಬ ವಾದವನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಮುಂದಿಡುತ್ತೇನೆ.

ಓದುವ ಮಾದರಿಗಳು

ಓರ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಓದಲು ಕಲಿಸಲು ಹಲವು ಮಾದರಿಗಳಿವೆ. ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನವು ನಾವು ಯಾವ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದೆಡೆ, ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲಕ್ಕೆ (bottom-up), ಅಂದರೆ, ಅಕ್ಷರ ಮಾಲೆಯನ್ನು ಕಲಿತು, ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮಾದರಿಯಿದೆ. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ (top-down), ಅಂದರೆ, ಒಂದು ಇಡೀ ಪದವನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಾದರಿಯ ಓದು ಇದೆ. ಮೂರನೆದಾಗಿ, ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಹಾರಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿ ಇದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಎರಡೂ ಮಾದರಿಗಳನ್ನೂ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿ ಓದುವ ಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ.

ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲಕ್ಕೆ ಚಲಿಸುವ ವಿಧಾನ

ಈ ಮಾದರಿಯು ಕರಡು ತಿದ್ದುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ, ಅಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಅಕ್ಷರವನ್ನೂ ಗಮನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ನಿಧಾನ ಹಾಗೂ ಪ್ರಯಾಸದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಾವು ವಯಸ್ಕರು ನಮಗೆ ಅರಿಯದಂತಹ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಈ ರೀತಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ (ಉದಾ, ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಹೆಸರುಗಳು– Bryzinski, Urquhart, Cholomondeley, ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಪದಗಳು– semordnilap, matutoltpea, scaphoid, pococuparante, metencephalic, rhabomancy, ಮತ್ತು paraskevidekatriaphobia). ಇವೆಲ್ಲವೂ ನಿಜವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುವ ಪದಗಳಾಗಿದ್ದು, ಇವನ್ನು ಅಂತರ್ಜಾಲದ ಮ್ಯಾಕ್ಮಿಲನ್ ಹಾಗೂ ರಾನ್ಡಂ ಪದಕೋಶದಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ರೀತಿಯ ಅಪರಿಚಿತ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲವೆ ಪದಗಳನ್ನು ಓದಲು, ಬಹುಶಃ, ಬಹುಪಾಲು ಜನ ಮೊದಲು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲವೆ ಅಕ್ಷರಗಳ

ಉಚ್ಚಾರವನ್ನು ಒಂದಾದ ಮೇಲೆ ಇನ್ನೊಂದನ್ನು ಓದುತ್ತಾ, ಜೋಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ರೀತಿ ಓದುವುದನ್ನು, ಗೌಹ್ (೧೯೭೨) 'ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲೆ' (bottom-up) ಚಲಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾನೆ. ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರ/ಧ್ವನಿಗಳ ಬಿಡಿಯಿಂದ ಪದದ ಅರ್ಥದ ಇಡಿಯ ಕಡೆಗೆ ಚಲಿಸುವುದಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಓದುಗನು/ಳು ಮೊದಲು ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾನೆ/ಳೆ, ಅನಂತರ ಅದನ್ನು ಕಾಗುಣಿತಗಳಲ್ಲಿ (syllables) ಒಟ್ಟಿಗೆ (ಉದಾ– ಸ್ಪ್ರ, ಬ್ಲ್ – spr or bl – ಮುಂತಾದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ) ತಂದುಕೊಂಡು, ಮತ್ತು ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಪದಗಳಾಗಿ ಗುರುತಿಸಿ ಓದುತ್ತಾನೆ/ಳೆ.

ಈ ಮಾದರಿಯು ಓದುಗನಿಗೆ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಜ್ಞಾನ, ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾದ ಮಾಹಿತಿ, ಇಲ್ಲವೆ ಬೇರೆ ಉಚ್ಚಮಟ್ಟದ ಓದಿನ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಓದನ್ನು ಕೇವಲ ದೃಶ್ಯ ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿ, ಈ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮೇಲಾಗಿ ನುರಿತ ಓದುಗನೊಬ್ಬ ಹೇಗೆ ಓದಬಲ್ಲ/ಳು ಎಂಬ ಸರಿಯಾದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಇದು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಕಾರಣ ನುರಿತ ಹಾಗೂ ಬಹಳ ವೇಗವಾಗಿ ಓದಬಲ್ಲವರು ಕರಡು ತಿದ್ದುವುದರಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟು ಉತ್ತಮರೇನಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದ ಸತ್ಯವಾಗಿದೆ!

ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಚಲಿಸುವ ವಿಧಾನ

ಈ ವಿಧಾನವು ವೇಗವಾಗಿ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಪದವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ನಾವು ಚಿಹ್ನೆಗಳನ್ನು (ಲೋಗೊಗಳು), ಬ್ರ್ಯಾಂಡ್‌ಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು, ಅಥವಾ ಪರಿಚಿತ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು, ಉದಾ– ಸ್ಥಳನಾಮಗಳನ್ನು (Delhi), ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು, (Xerox) ಅಥವಾ ಜನಪ್ರಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು (Sachin Tendulkar) ಓದುವ ರೀತಿ ಇದೇ ಆಗಿದೆ. ಶಾಲೆಗಿನ್ನೂ ಹೋಗದ ಸಣ್ಣ ಮಕ್ಕಳು, ಇಲ್ಲವೆ ಅನಕ್ಷರಸ್ಥ ವಯಸ್ಕರು, ಅಂಗಡಿ ಮುಂಗಟ್ಟುಗಳಲ್ಲಿರುವ ಚಿಹ್ನಾಫಲಕಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಕೆಲವು ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು (ಜನಪ್ರಿಯ ಸೋಪು, ಟೂತ್‌ಪೇಸ್ಟ್) ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿಯೇ ಹಲವಾರು ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಕಂಪನಿಗಳು ತಮ್ಮ ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಹೆಸರು ಹಾಗೂ ಲೋಗೋಗಳು ದೊಡ್ಡ ಕಂಪನಿಗಳ ಜನಪ್ರಿಯ ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಹೆಸರು ಹಾಗೂ ಲೋಗೊಗಳನ್ನು ಹೋಲುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ!

ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯಲೆಂದೇ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಓದುತ್ತೇವೆ. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ನಮ್ಮ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಾಗೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತೇವೆ.

ಅರ್ಥ ಮಾಸಿಹೋದ ಇಲ್ಲವೆ ಅರ್ಥ ಮರೆಯಾಗಿರುವ ಪದಗಳನ್ನು ನಾವು ಓದುವುದು ಸಹ ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಅಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಕಾಣುವ ಈ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ನಾವು ಹೀಗೆಯೇ ಓದಬಲ್ಲೆವು– 'ನಿನ್ನೆ ನಾವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಜೂಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋದೆವು. ಅಲ್ಲಿ ಸಿಂಹ ಹಾಗೂ ಹುಲಿಗಳನ್ನು ನೋಡಿದೆವು'.

ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಚಲಿಸುವ ಮಾದರಿಯ ಓದಿನಲ್ಲಿ, ಓದುಗನು ಪದದ ಇಡಿಯಿಂದ ಪದದ ಭಾಗಶಃಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹಿಡಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಾನೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭ, ಓದುಗ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ತನ್ನ ಪ್ರಾಪಂಚಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಾಗೂ ಭಾಷೆಯ ಅರಿವನ್ನೂ ತಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಬರುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ನಾವು ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನು ಬರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಊಹೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪರಿಹಾರಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿ

ಈ ಮಾದರಿಯು ಏನು ಹೇಳುತ್ತದೆ ಎಂದರೆ, ನುರಿತ ಓದುಗರು ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಎರಡೂ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು– ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲೆ, ಮತ್ತು ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಗೆ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು – ಆವಶ್ಯಕತೆಗೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಯಾವುದೇ ಅರಿವಿಲ್ಲದ ವ್ಯಕ್ತಿಗಿಂತ, ಈಗಾಗಲೆ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಮುಂಬರುವ ಪದವನ್ನು ಊಹಿಸಬಲ್ಲ. ಅಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಕೆಳಸ್ತರದಿಂದ ಮೇಲೆ ಹೋಗುವ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಲೇ, ತನಗಿರುವ ಪ್ರಪಂಚ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ, ಪದವನ್ನು ಊಹಿಸುವ ಕೆಲಸವನ್ನೂ ಮಾಡುತ್ತಾನೆ.

ವಿಭಿನ್ನ ಪಠ್ಯಗಳು ವಿವಿಧ ಓದಿನ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪತ್ತೇದಾರಿ ಕಾದಂಬರಿಯನ್ನು ವೇಗವಾಗಿ ಓದಿ ಮುಗಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಓದಿನ ಮಾದರಿ ಒಂದು ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿದ್ದರೆ, ಒಂದು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಮ್ಮೇಳನದಲ್ಲಿ ಬಂದಿರುವ ವಿದೇಶಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಓದಲು, ಅಂದರೆ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಪರಿಚಿತವಲ್ಲದ ಹೆಸರುಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಓದಲು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುವ ಓದಿನ ಪರಿಯೇ ಬೇರೆ. ಆದರೆ, ನಾವು ಬಸ್ಸಿನ ಬೋರ್ಡುಗಳನ್ನು ಒಮ್ಮೆ ಕಣ್ಣಾಡಿಸುತ್ತಲೇ ಗುರುತಿಸಿಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ಇದು ನಾವು ಹೋಗಬೇಕಾದ ಬಸ್ಸು ಹೌದೋ ಅಲ್ಲವೋ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಬಹುಬೇಗ ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಓದುವ ಹಲವಾರು ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಗಳ

ಸಂಗ್ರಹವೇ ನಮ್ಮಲ್ಲಿವೆ, ಹಾಗೂ ಈ ಓದುವ ಮಾದರಿಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರತ್ಯೇಕವೆಂದೇನಲ್ಲ.

ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಈ ಎಲ್ಲ ವಿವಿಧ ಮಾದರಿಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪೂರಕವಾಗಿ ಅವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯನ್ನೂ ನಮಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಉತ್ತಮ ಆರೋಗ್ಯಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಪರ್ಯಾಯ ಮಾರ್ಗಗಳಿವೆಯೋ– ಸರಿಯಾದ ಆಹಾರ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಯಾಮದ ಮೂಲಕ, ಯೋಗ ಮತ್ತು ಧ್ಯಾನದ ಮೂಲಕ, ಇಲ್ಲವೆ ಔಷಧಿ ಉಪಚಾರ ಹಾಗೂ ಶಸ್ತ್ರ ಚಿಕಿತ್ಸೆಯ ಮೂಲಕ– ಹಾಗೆಯೇ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಹಾಗೂ ಓದುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಧಾನಗಳಿಗೂ ಪರ್ಯಾಯ ಮಾರ್ಗಗಳು ಇವೆ. ವಿವಿಧ ತಂತ್ರಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ಓದುಗರಿಗೆ ಬೇರೆಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಸಾಕ್ಷರತೆಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಮಾರ್ಗಗಳಿವೆ ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು, ಹಾಗೂ ಇವೆಲ್ಲ ಮಾದರಿಗಳು ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿವೆ ಎಂದೂ ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಓದಿನ ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರವು, ಓದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಹಲವಾರು ಮಾದರಿಗಳ ಇರುವಿಕೆ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಅರಿವನ್ನು ಮೂಡಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಎಲ್ಲ ಸಮಯದಲ್ಲೂ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಎಲ್ಲ ಕಾಲಕ್ಕೂ ಸರಿಹೊಂದುವ ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವೆಂಬುದು ಇಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಮೊದಲು ಮನಗಾಣಬೇಕು.

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಪಠ್ಯಗಳು

ತರಗತಿಯು ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಮೂಹವಾಗಿದೆ. ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರವೆಂಬುದು ಕೇವಲ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೋಧಿಸಿ ಮುಗಿಸುವುದಲ್ಲ ಅಥವಾ ಕೌಶಲ್ಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹಂಚುವುದೂ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬುದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಮನಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದಾಗಿದೆ. ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ಅನೇಕ ಮನಸ್ಸುಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಒಂದು ಬೌದ್ಧಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಾಗ, ಅವರು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮತಮ್ಮ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಅವರು ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ದೈಹಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅರಿಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಇದೆ. ಕಲಿಕೆ ಎಂಬುದು ಮಾನಸಿಕ ವ್ಯಾಯಾಮವಾಗಿದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಮಾನಸಿಕ ಸ್ನಾಯುಗಳು ಬಲಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.

ಹೀಗಾಗಿ ಮಗುವೊಂದು ಓದಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಓದುವ ಕಲಿಕೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯ, ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿನ ಓದೂ ಆ

ಮಗುವಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವೆನಿಸುವ, ಹಾಗೂ ತನಗೆ ತಕ್ಕನಾದ ಸವಾಲಿನ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಪೂರೈಸುವಂತಹ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಆಗುತ್ತದೆ. ಕ್ರಾಶನ್ (೧೯೮೫) "i+1"ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬೌದ್ಧಿಕ ವಲಯಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಭಾಷೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ನಿಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು "i" ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ನಿಮ್ಮ 'i' ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಹಂತಕ್ಕಿಂತ ಒಂದು ಮಟ್ಟ ('+1') ಹೆಚ್ಚಿರುವ ಭಾಷಾ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗೆ ನೀವು ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ, ನಿಮ್ಮ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞ ವೈಗೊಟ್ಸ್‌ಕಿಯು (೧೯೮೬) 'ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮೀಪ ವಲಯ' (zone of proximal development) ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾನೆ. ಇದರಡಿಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಬೇರೆಯವರಿಂದ ನೆರವು ಪಡೆದು ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಇದು ಸ್ವತಃ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸವಾಲುಗಳಿಗಿಂತ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸವಾಲುಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು, "+1"ನ್ನು, ಇಲ್ಲವೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮೀಪ ವಲಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು, ನಾವೇ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಹಸಿವಾಗಿದೆ ಇಲ್ಲವೆ ನಿದ್ದೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಎಷ್ಟಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದು ಎಷ್ಟು ಕಷ್ಟಕರವೋ, ಹಾಗೆಯೇ, ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನಿಗೆ ಇದನ್ನೇ ಓದಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುವುದೂ ಕಷ್ಟಕರವಾದುದು. ಒಂದು ದಿನಚರಿಗೆ ಒಳಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಪಾಲಕರು ಹಸಿವು ಹಾಗೂ ನಿದ್ದೆಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೆ, ಓದಿಗೂ ಒಂದು ರೀತಿಯ ವಿಧಾನ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದುದರಿಂದ, ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದನ್ನು ಮೊದಲ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಮಾಡಬೇಕು. ಹಾಗೂ ಅನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಓದುವ ಸಮಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಗದಿ ಪಡಿಸಬೇಕು. ಓದುಗನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ನಿಗದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೇ ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ನನ್ನ ಮತ್ತೊಂದು ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನನ್ನದೇ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬಂದ ಉದಾಹಣೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೇನೆ (ಅಮೃತವಲ್ಲಿ ೨೦೦೭). ಒಮ್ಮೆ ಅವಕಾಶ ವಂಚಿತರಾದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪೊಂದಕ್ಕೆ (ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟಕ್ಕಿಂತ ಅವರ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕೆಳಗಿತ್ತು) ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ 'ತಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ಭಾಗ'ವನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಂಡು ಓದಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಆಗ ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ, ಕೇವಲ ಎರಡೇ ಸಾಲುಗಳಾದರೂ ಸರಿಯೆ, ಓದಲು ಏನೋ ಒಂದು ಭಾಗವನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಂಡು ಓದಿ ತೋರಿಸಿತು. ಆಶ್ಚರ್ಯವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವತಃ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಪಠ್ಯವೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಪಠ್ಯದ ಒಳಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಈ

ಮೂಲಕ ನಾವು ಕಂಡುಕೊಂಡೆವು. 'ಪಠ್ಯದೊಳಗಿನ ಪಠ್ಯ' ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ವಿಷಯಗಳು ಇವು: ೧) ಚಿತ್ರಗಳು ಮಾತ್ರವಿರುವ ಪುಟಗಳು (ರೇಖಾ ಚಿತ್ರಗಳು ಇರುವವು) ೨) ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ನಿಗದಿತವಲ್ಲದ ಓದುವ ಭಾಗಗಳು, ೩) ಪದ್ಯಗಳು, ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲೆಂದು ಕೊಟ್ಟ ಇತರೇ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಾದ ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಪದ ಕಲಿಯುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ವ್ಯಾಕರಣ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳು. ಅಂದರೆ, ಯಾವುದು ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದ್ದು ಓದುಗನಿಗೆ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವೆನಿಸುವುದೊ ಅಂಥವು– ಪುಟ್ಟ ವಾಕ್ಯವೃಂದಗಳು, ಒಬ್ಬರಾದ ಮೇಲೆ ಒಬ್ಬರು ಓದಬೇಕಾದವು ಮತ್ತು ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು, ಸಣ್ಣವಾಕ್ಯಗಳು (ಪದ್ಯಗಳಲ್ಲಿರುವಂಥ), ಮತ್ತು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಸಣ್ಣ ಪುಟ್ಟ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅವರು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇವೆಲ್ಲವು ಎರಡು ಮೂರು ದಿನಗಳವರೆಗೆ ಕಲಿಸಬಹುದಾದ ೩–೪ ಪುಟಗಳ ಪಠ್ಯವಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಕಾಲು ಗಂಟೆಯಲ್ಲಿ ಓದಿ ಮುಗಿಸಬಹುದಾದ ಪಠ್ಯಗಳು.

ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ದಿನನಿತ್ಯ ನಾವು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಣ್ಣ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನೇ ಹೆಚ್ಚು ಓದುತ್ತೇವೆ. ಓದಿನ ಬಗ್ಗೆ ಅಪಾರ ಒಲವಿದ್ದವರು ಮಾತ್ರ ದೊಡ್ಡ ಕಾದಂಬರಿಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ, ಇಲ್ಲವೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿರುವರು, ಇಲ್ಲವೆ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿರುವವರು ಮಾತ್ರ ಸುದೀರ್ಘವಾದ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿನಿತ್ಯದ ಓದು ಸಹ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ, ನಮಗೆ ಬೇಕಾದ ಮಾಹಿತಿ, ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳ ಕುರಿತಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಸಲಾದ ಒಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯು, ಮಕ್ಕಳು ಪದ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಲು ಹೆಚ್ಚು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ದುರ್ಬಲರೆನಿಸಿಕೊಂಡ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಾ ಪದ್ಯವನ್ನು ಓದಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ (ಹಾಲ್ ಅಂಡ್ ಕೋಲ್, ೧೯೯೯). ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ, ಪದ್ಯಗಳು ಚಿಕ್ಕ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಅದರಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾಸ ಹಾಗೂ ಲಯ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನು ಬರಬಹುದು ಎದು ಊಹಿಸಲು ಸುಲಭಮಾಡಿ ಕೊಡುವುದೇ ಆಗಿದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ನಮ್ಮ ದಿನನಿತ್ಯದ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ನಮಗೇನು ಬೇಕೋ ಅದನ್ನೇ ನಾವು ಓದುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಆಯ್ಕೆ ಮಗುವಿಗೆ ದೊರಕುವುದಿಲ್ಲ. ಮಗು ತನಗೆ ಬೇಕಾದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಮೇಲೆಯೇ ಆ ಮಗು ಓದಲು ಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲು ಒಂದು ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ನಿಮಗೆ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. ೯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪೊಂದು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ

ತೆಲುಗನ್ನು, ಸುಮಾರು ಮೂರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಕಲಿಯಿತು. ಈ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು, ಅವರೆಲ್ಲ ತಮ್ಮ ಬೇಸಿಗೆ ರಜೆಯನ್ನು ಮುಗಿಸಿ ವಾಪಾಸು ಬರುವಾಗ, ತೆಲುಗು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಓದಿದ ಏನನ್ನಾದರೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಿದರು. ಹೀಗಾಗಿ ರಜೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಹಾಗೂ ಅನಂತರ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನೇ ಹುಡುಕಿದರು. ಇದುವರೆಗೂ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೊಳಗಾದ ತೆಲುಗು ಪತ್ರಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕತೆ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತೆಗೆದು ನೋಡುತ್ತಿರುವುದನ್ನು, ಸ್ನೇಹಿತರೊಡನೆ ಓದುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕಂಡು ಅವರ ತಂದೆ ತಾಯಂದಿರಿಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಯಿತು.

ಈ ಸಣ್ಣ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಓದಲು ಬೇಕಾದ ಉಪಕೌಶಲ್ಯಗಳಾದ 'ಕಣ್ಣಾಡಿಸುವುದು' ಇಲ್ಲವೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಈ ರೀತಿಯ ಇನ್ನಿತರ ಉಪಕೌಶಲ್ಯಗಳಾವುವು ಎಂಬುದನ್ನು ನೀವೇ ಊಹಿಸಬಹುದು. ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ, ತನಗೆ ದೊರಕಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಪುಟಗಳ ಮೇಲೆ ಕಣ್ಣಾಡಿಸಿ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಅದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ತನಗೆ ಬೇಕಾದ ವಿಷಯವನ್ನು ಓದಲು ಆಯ್ದುಕೊಂಡಿತು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವಿಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಅವರು ಹಾಗೆ ಓದಬಯಸಲು ಆಯ್ದುಕೊಂಡದ್ದರಲ್ಲಿ ಪದ್ಯಗಳು, ಕಾರ್ಟೂನ್‌ಗಳು ಹಾಗೂ ಹಾಸ್ಯ ಲೇಖನಗಳು ಇದ್ದವು. ನಮ್ಮ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಯಲು ಬಂದಂತಹ ಹಲವಾರು ವಯಸ್ಕ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಸಣ್ಣಪುಟ್ಟ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನೇ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಓದಲು ಹುಡುಕುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೇನೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಥವುಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಮಕ್ಕಳಾಗಲೀ ಇಲ್ಲವೇ ವಯಸ್ಕರರಾಗಲಿ, ತಾವೇನು ಓದಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಅವರೇ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಂಗ್ಲೆಂಡ್ ಮುಂತಾದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸುಲಲಿತವಾಗಿ ಓದಬಲ್ಲ ಜನರ ಗುಂಪನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸಿ, ಯಾವ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಲು ಅವರು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಇದು ನಾವು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯೋಮಾನದ ಮಕ್ಕಳು ಯಶಸ್ವೀ ಓದುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಯಾವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಒಂದು ಅಳತೆಗೋಲನ್ನು ನಮಗೆ ನೀಡಬಹುದೇನೋ!

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Amritavalli, R. (2007).English in deprived circumstances: Maximising learner autonomy. New Delhi, India: Cambridge University Press.
2. Gough, P. B. (1985). One second of reading. In H Singer and R Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading (2nd ed.) (pp. 509-535). Newark, DE: IRA.
3. Hall, Christine, & Coles, Martin (1999).Children's reading choices. London: Routledge.
4. Krashen, S (1985). The input hypothesis: Issues and implications.California:Laredo Publishing Co Inc.
5. Vygotsky, L S (1986). Thought and language. Cambridge: MIT Press.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮಕ್ಕಳು ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಓದುಗರಾಗುವುದು ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೨. ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿರುವ ಓದಿನ ಮಾದರಿಗಳಾವುವು? ಅವುಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಹೋಲಿಸಿ ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೩. ನಿಮ್ಮ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವಿದ್ಯಾಭ್ಯಾಸದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನೀವು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿತ ಮಾದರಿ ಯಾವುದು? ಅದು ಯಾಕೆ ಹಾಗಿತ್ತು?

ಆರ್ ಅಮೃತವಲ್ಲಿ: ಅವರು ಭಾಷೆಯ ಪದ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ರಚನಾತ್ಮಕತೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಹೊಂದಿರುವ ಭಾಷಾತಜ್ಞೆ, ಅವರು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮನೋಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತರು. ಅವರು ಹೈದರಾಬಾದಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. amritavalli@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 1 January 2012.



೩

ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಅಂತಸ್ಥತತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತ: ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಪರಿಣಾಮ

– ಆಯೆಶಾ ಕಿದ್ವಾಯಿ

ಸಾರಾಂಶ: ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪರಿಸರದ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ? ವ್ಯಾಕರಣಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಹೊಸ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ? ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸರದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ಇತರೆ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ? ವಿಷಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಅನುಭವ ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ? ಇಂತಹ ಮೂಲಭೂತ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಈ ಲೇಖನ ಮಗುವಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಅಂತಸ್ಥತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತ– **innate hypothesis,** ಮೌಖಿಕ ವರ್ತನೆ– **verbal behaviour,** ವರ್ತನಾವಾದ–**behaviorism,** ಪುನರ್ಬಲನದ ಪ್ರಚೋದನೆ– **reinforcement of the stimuli,** ವ್ಯಾಕರಣರಹಿತತೆ– **ungrammaticality,** 'ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಬರ'– **poverty of stimulus,** ಸಹಜ ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತ– **nativist ideas,** ನಿಗಮನ ಪ್ರಕ್ರಿಯಾಧಾರಿತ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ– **inductive process of language learning,** ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧತೆ– **grammatical form,** ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತ– **early stage of langauge acquisition,** ಸಹಜ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ– **innate linguistic capacity,** ವಲಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ– **domain specific intelligence,** ನಿದಿರ್ಷ್ಟ ಭಾಷಾ ವಿಕಲತೆ– **specific language impairment,** ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಕ್ರಾಂತಿ– **Chomskyan revolution.**

೧೯೫೯ರಲ್ಲಿ ನೋಮ್ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಮಾಡಿದ ಬಿ. ಎಫ್. ಸ್ಕಿನ್ನರ್‌ನ ಮೌಖಿಕ ವರ್ತನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಮನುಷ್ಯನ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ತನಾವಾದದ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಸಾವಿನ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಮೊಳಗಿಸಿತು. ಅಲ್ಲದೆ ಅನಂತರದ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿನ 'ಬೌದ್ಧಿಕ ಕ್ರಾಂತಿ'ಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇಂದು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಸುಮಾರು ಐವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅನಂತರವೂ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಕೇವಲ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನಷ್ಟೇ ಹೊಂದಿರದೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಬೌದ್ಧಿಕತೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಕುರಿತಾದ ಚಿಂತನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಇರಲೇಬೇಕಾದ ರೂಪುರೇಷೆಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಇಂದಿಗೂ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ ಹಾಗೆ ವರ್ತನಾವಾದವು, 'ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯ(ಗಳ) ಸಮರ್ಪಕ ಕಲಿಕೆಯು ವಯಸ್ಕರು ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅವಲೋಕನದ ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ನೀಡುವ ಪುನರ್ಬಲನದ ಪ್ರಚೋದನೆ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಯಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾಗಿದೆ' ಎನ್ನುತ್ತದೆ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ತನ್ನ ಈ ಆರಂಭಿಕ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, 'ಮಕ್ಕಳ ಬಹುತೇಕ ಭಾಷಿಕ ಜ್ಞಾನವು ಯಾವುದೇ ಪುನರ್ಬಲನ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ' ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಮುಂದುವರಿದಂತೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ವರ್ತನವಾದಿಗಳ ಹಲವು ಕಟ್ಟುಕತೆಗಳ ಸತ್ಯಾಂಶವೂ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಬಯಲಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೋಷಕರು ಮರು-ಅಭ್ಯಾಸದ ಮೂಲಕ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಪುನರ್ಬಲನವನ್ನಾಗಲೀ ಅಥವಾ ವಿಶೇಷ ಗಮನವನ್ನಾಗಲೀ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ; ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲಲ್ಲಿಯೇ ತಿದ್ದುವುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕೂಡ ಸಹಜವಾಗಿ ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಮಾತುಕತೆಯಲ್ಲಿನ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ ಆ ಅನುಕರಣೆಯು ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸುವ ಭಾಷಾಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ಯಾವುದೇ ತಳಹದಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ವರ್ತನಾವಾದದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಅನಂತರ ಕೈಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಭಾಗವಾದ ಈ ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಮಾತುಕತೆಯ ತುಣುಕುಗಳು ಈ ಮೇಲಿನ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುತ್ತವೆ.

ಮಾತುಕತೆ (ಎ)

ವಯಸ್ಕ : ವೇರ್ ಈಸ್ ದಟ್ ಬಿಗ್ ಪೀಸ್ ಆಫ್ ಪೇಪರ್ ಐ ಗೇವ್

ಯು ಯೆಸ್ಟರ್‌ಡೇ? (ನಾನು ನಿನ್ನೆ ನಿನಗೆ ಕೊಟ್ಟಿದ್ದ ಆ ದೊಡ್ಡ ಕಾಗದದ ತುಣುಕು ಎಲ್ಲಿ?)

ಮಗು : ರಿಮೆಂಬರ್? ಐ ರೈಟೆಡ್ ಆನ್ ಇಟ್. (ನೆನಪಿದೆಯಾ? ನಾನು ಅದರ ಮೇಲೆ ಬರೆದೆ.)

ವಯಸ್ಕ : ಓಹ್, ದಟ್ಸ್ ರೈಟ್. ಡೋಂಟ್ ಯು ಹ್ಯಾವ್ ಎನಿ ಪೇಪರ್ ಡೌನ್ ಹಿಯರ್, ಬಡ್ಡೀ? (ಓಹ್, ಹೌದು. ನಿನ್ನ ಬಳಿ ಇಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಕಾಗದ ಇಲ್ಲವೇ, ಮಗು?)

ಮಾತುಕತೆ (ಬಿ)

ಮಗು : ವಾಂಟ್ ಅದರ್ ಒನ್ ಸ್ಪೂನ್, ಡ್ಯಾಡಿ. (ಬೇರೆ ಒಂದು ಚಮಚ ಬೇಕು, ಅಪ್ಪಾ.)

ವಯಸ್ಕ : ಯು ಮೀನ್, ಯು ವಾಂಟ್ ದ ಅದರ್ ಸ್ಪೂನ್ (ಅಂದರೆ, ನಿನಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ಚಮಚ ಬೇಕು.)

ಮಗು : ಯಸ್, ಐ ವಾಂಟ್ ಅದರ್ ಒನ್ ಸ್ಪೂನ್, ಪ್ಲೀಸ್ ಡ್ಯಾಡಿ. (ಹೌದು, ನನಗೆ ಬೇರೆ ಒಂದು ಚಮಚ ಬೇಕು, ದಯವಿಟ್ಟು ಅಪ್ಪಾ.)

ವಯಸ್ಕ : ಕ್ಯಾನ್ ಯು ಸೇ 'ದ ಅದರ್ ಸ್ಪೂನ್'? ("ಇನ್ನೊಂದು ಚಮಚ" ಅಂತ ಹೇಳ್ತೀಯಾ ನೀನು?)

ಮಗು : ಅದರ್ ... ಒನ್ ... ಸ್ಪೂನ್ (ಬೇರೆ ... ಒಂದು ... ಚಮಚ)

ವಯಸ್ಕ : ಸೇ "ಅದರ್" ("ಇನ್ನೊಂದು" ಹೇಳು.)

ಮಗು : ಅದರ್. (ಇನ್ನೊಂದು)

ವಯಸ್ಕ : "ಅದರ್ ... ಸ್ಪೂನ್". (ಇನ್ನೊಂದು... ಚಮಚ)

ಮಗು : ಅದರ್ ... ಸ್ಪೂನ್. (ಇನ್ನೊಂದು ಚಮಚ). ನೌ ಗಿವ್ ಮಿ ಅದರ್ ಒನ್ ಸ್ಪೂನ್. (ಈಗ ನನಗೆ ಬೇರೆ ಒಂದು ಚಮಚ ಕೊಡು) (ಪಿಂಕರ್, ೧೯೯೫. ಪು.೨೮೧)

ಮೊದಲ ಮಾತುಕತೆ (ಎ) ಮಗುವಿನ ವ್ಯಾಕರಣ-ರಹಿತ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಕರು ಸಹಜವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದರಿಂದ ಮಗು ಪಡೆಯುವ ಸಹಜ ಪುನರ್ಬಲನವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಪೋಷಕರು

ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತುಕತೆಯ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವಿವರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು ಅವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ. ಮಾತುಕತೆ (ಬಿ) ಮಗು ಏನನ್ನಾದರೂ ಅನುಕರಿಸಬೇಕಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದಾದರೂ ಆ ಅನುಕರಣೆಯು ವಯಸ್ಕರು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನೀಡುವ ಪುನರ್ಬಲನ ಅಭ್ಯಾಸವೆಂದಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಆ ರೀತಿಯ ಅನುಕರಣೆಯು ತನ್ನ ಭಾಷಾ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತಳಹದಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದಾಗಲೀ ಮಗು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದನ್ನೇ ವಿಸ್ತರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಮೌಖಿಕ ಸಂವಹನವು ಅನೇಕ ತಪ್ಪು ಆರಂಭ, ಅಂತ್ಯ, ಅರೆಬರೆ ನುಡಿ, ಮುಂತಾದುವುಗಳ ಸಮೂಹವಾಗಿದ್ದು ಅದಕ್ಕೆ ಮನರಾವರ್ತನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸವು ಬಹುತೇಕ ಅನಗತ್ಯ 'ಗದ್ದಲ'ವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಲಕ್ಷಣ ಹೊಂದಿದ ವಾಸ್ತವವನ್ನು (ಬಿ) ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ. ನ್ಯೂನತೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕಲಿಕಾವಸ್ತುವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಆರಂಭಿಸಿದರೆ ಮಗುವಿನ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ವೇಗ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ, ಸಹಜವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಐದನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸುಮಾರಿಗೆ ತನ್ನ ಪರಿಸರದ ಭಾಷೆಯ ಬಹುತೇಕ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ನಿಯಮಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ. ಆ ವಯೋಮಾನದ ಅನಂತರ ಮಕ್ಕಳು (ವಯಸ್ಕರೂ ಸಹ) ಹೊಸ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಪದಗುಚ್ಛಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಬಹಳ ಕಡಮೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದ ಆರಂಭದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ಸ್ವರೂಪದ ಕಲಿಕೆಯು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಜೀನಿ ಎಂಬ ಮಗುವಿನದು; ಜೀನಿ ತನ್ನ ತಂದೆಯಿಂದಲೇ ದೌರ್ಜನ್ಯಕ್ಕೆ ಒಳಗಾದ ಹದಿಮೂರು ವರ್ಷದ ಮಗು. ಜೀನಿಯನ್ನು ಅವಳ ಒಂದನೇ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಹೊರಮನೆಯ ಕೋಣೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಸರಪಳಿ ಹಾಕಿ ಆಟಿಕೆಯ ಗೂಟವೊಂದಕ್ಕೆ ಕಟ್ಟಿಹಾಕಿ ಬಂಧಿಸಿಡಲಾಗಿತ್ತು. ದಿನಕ್ಕೆರಡು ಬಾರಿ ಆಹಾರವನ್ನು ಒಳಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು ಅವಳು ಯಾರೊಂದಿಗೂ ಮಾತನಾಡುವ ಅವಕಾಶವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅವಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿದ ಅನಂತರ ಜೀನಿಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ವೇಗ ಕಂಡುಬಂತು. ಆದರೆ ಅವಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಬಹಳ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದ್ದು ಸರಾಸರಿ

ಪ್ರಮಾಣದ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ಭಾಷೆಯನ್ನ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವಲ್ಲಿ ಅವಳು ಎಂದೂ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಮಗು ವ್ಯಾಕರಣರಹಿತ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ತೀರ ಕಡಮೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ ಮಗುವಿನ ಜ್ಞಾನ 'ವ್ಯಾಕರಣ ರಹಿತತೆ'ಯಿಂದ ಕೂಡಿರುವುದೂ ಸಹ ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಫಲಿತವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲವಾದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಆ ಜ್ಞಾನ ಬಂದುದಾದರೂ ಎಲ್ಲಿಂದ? ಮಗು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡದಿರುವ ತಪ್ಪುಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ ಸಹಜ ಪ್ರಚೋದನೆಯು ಎಷ್ಟು ಮಹತ್ತ್ವಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ವಾಕ್ಯವೊಂದರಲ್ಲಿನ ಪದಗುಚ್ಛ ಕ್ರಮ- ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿನ ಘಟಕಗಳ ಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಕರ್ತೃ- ಕ್ರಿಯೆ-ಕರ್ಮ-ವಸ್ತು-ಸ್ಥಳ. ೧೯೭೦ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ರೋಜರ್ ಬ್ರೌನ್ ಗಮನಿಸಿರುವಂತೆ ೨ರಿಂದ ೨.೬ ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳ ಆರಂಭಿಕ ಮಾತುಕತೆಗಳು ಬಹುತೇಕ ಈ ಮೂಲಭೂತ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಮಾತುಕತೆ ನಡುವಿನ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅರೆಬರೆ ವಾಕ್ಯಗಳ ಬಳಕೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಮಾತನಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಭಾಷಾ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದರೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದವು ಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಬಾರಿ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಕರ್ತೃವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ ಸೂಚಿತಗೊಂಡು ಅರ್ಥವಾಗು ವಂತಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಳಗಿನ ವಾಕ್ಯ ಊ)ದಲ್ಲಿ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಹಾಕಬೇಕಾದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಹೆಸರಿಸದಿದ್ದರೂ ಕೈಯಿಂದ ಅದನ್ನು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ ತೋರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದೊಂದು ರೂಢಿಗತ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ಲೋಪ ಅಥವಾ ಬಿಡುವಿಕೆ. ಇದೇ ರೀತಿ ಕೆಳಗಿನ ಎಲ್ಲ ವಾಕ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಸರ್ಗಗಳ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವಿಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಉಪಸರ್ಗಗಳು ಸ್ಥಾನ ಸಂಬಂಧ ಸೂಚಕ ಘಟಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಬಿಟ್ಟುಹೋಗುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು.

ಸಿ)	ಕರ್ತೃ	ಕ್ರಿಯೆ	ಕರ್ಮ	ವಸ್ತು	ಸ್ಥಾನ
	ಮದರ್	ಗೇವ್	ಜಾನ್	ಲಂಚ್	ಇನ್ ದ ಕಿಚನ್.
ಅ	ಮಮ್ಮಿ	ಫಿಕ್ಸ್.			
ಆ	ಮಮ್ಮಿ			ಪಂಪ್‌ಕಿನ್	
ಇ	ಬೇಬಿ				ಟೇಬಲ್.
ಈ		ಗಿವ್	ಡಾಗೀ.		
ಉ		ಪುಟ್		ಲೈಟ್	
ಊ		ಪುಟ್			ಫ್ಲೋರ್.
ಋ	ಐ	ರೈಡ್	–	ಹಾರ್ಸೀ.	
ಎ	ಟ್ರ್ಯಾಕ್ಟರ್	ಗೋ	–	–	ಫ್ಲೋರ್.
ಏ	–	ಗಿವ್	ಡಾಗೀ	ಪೇಪರ್.	
ಐ	–	ಪುಟ್	–	ಟ್ರಕ್	ವಿಂಡೋ.
ಒ	ಆಡಮ್	ಪುಟ್	–	ಇಟ್	ಬಾಕ್ಸ್.

ಗಮನಿಸಿ: *ಮೂಲ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಾಕ್ಯ ಸಂರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಮುಂದಿನ ವಿವರಣೆಯು ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳ ಕ್ರಮವು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮೂಲವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. – ಅನುವಾದಕರು.

ಈ ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಮಾತನಾಡುವ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ವಯಸ್ಕರ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆಯೇ ಕರ್ತೃ, ಕ್ರಿಯೆ, ಕರ್ಮ, ವಸ್ತು, ಸ್ಥಾನ – ಎಂಬ ಅನುಕ್ರಮವನ್ನು ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ಅವರಿಗೆ ವಾಕ್ಯಸ್ವರೂಪದ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲವಾದಲ್ಲಿ 'ಮಮ್ಮಿ ಫಿಕ್ಸ್‌ಡ್ ಇಟ್' ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲು 'ಮಮ್ಮಿ ಫಿಕ್ಸ್' ಜೊತೆಗೆ 'ಫಿಕ್ಸ್ ಮಮ್ಮಿ' ಎಂದು ಬಳಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ಬಗೆಯ ವಾಕ್ಯದ ಚೌಕಟ್ಟು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದೇ ಇರುವಲ್ಲಿಯೂ, ಮಕ್ಕಳು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಊ'ನಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ, ಕಟ್ಟಡದ ನೆಲಕ್ಕೆ ಗಾರೆ ಹಾಕುವ ಒಂದು ಘಟನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನೆಲವನ್ನು ವಸ್ತುವಿನ ಧಾತುವಾಗಿ ಪರಿಭಾಪಿಸಿದಾಗ್ಯೂ ಸಹಾ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭದ ವಾಸ್ತವ ಬೇರೆಯೇ ಆಗಿದೆ– (ಊ)ನಲ್ಲಿ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೋ ವಸ್ತುವನ್ನು ಇಟ್ಟುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೇಳುವಾಗ ಅಲ್ಲಿ ನೆಲ ಸ್ಥಾನ ಸೂಚಕ ಪದವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಗಮನಿಸಿರುವ ವಾಕ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿ ಬಳಸುವಾಗ ಸಹಜವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದಂತೆ ತಪ್ಪು ಬಳಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಪಿಂಕರ್ ಅವರು (೧೯೯೪) ಹೇಳುವಂತೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್/ಅಮೆರಿಕನ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಗಮನಿಸಿದ ವಾಕ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿ ಬಳಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವರು (ಈ) ವಾಕ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಬಳಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣರಹಿತವಾದ (ಉ ii) ಅನ್ನು ಬಳಸಿಬಿಡಬಹುದೆಂದು ನಾವು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಬ್ರಿಟಿಷ್/ಅಮೆರಿಕನ್ ಮಕ್ಕಳು ಈ ರೀತಿಯ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಎಂದೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.

(ಡಿ) (i) *ಇರ್ವ್ ಡ್ರೋವ್ ದ ಕಾರ್ ಇನ್‌ಟು ದ ಗ್ಯಾರೇಜ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಗ್ಯಾರೇಜ್ ಒಳಕ್ಕೆ ಚಲಾಯಿಸಿದ.)

(ii) *ಇರ್ವ್ ಡ್ರೋವ್ ದ ಕಾರ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಚಲಾಯಿಸಿದ.)

(ಈ) (i) *ಇರ್ವ್ ಪುಟ್ ದ ಕಾರ್ ಇನ್‌ಟು ದ ಗ್ಯಾರೇಜ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಗ್ಯಾರೇಜ್‌ನೊಳಕ್ಕೆ ಇಟ್ಟನು.)

(ii) *ಇರ್ವ್ ಪುಟ್ ದ ಕಾರ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಇಟ್ಟನು.)

೧೯೭೦ರ ದಶಕದ ಅನಂತರ, ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಕ್ರಮವನ್ನು 'ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಬರ' (ಪಾವರ್ಟಿ ಆಫ್ ಸ್ಟಿಮ್ಯುಲಸ್)ದ ವಾದವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ: ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒದಗಿಸಲಾದ ಪೂರಕ ದತ್ತಾಂಶವು ಅವರ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ತಳಹದಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದೇ ಇರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಅವರು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಶಕ್ತರಾಗಿ ಸಮರ್ಪಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅವರಲ್ಲಿನ ಸಹಜ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ (ಇನ್ನೇಟ್ ಲಿಂಗ್ವಿಸ್ಟಿಕ್ ಕೆಪಾಸಿಟಿ)ವು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಯು ಇರುವುದು, ಈ ಅಂತಸ್ಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅನುವಂಶೀಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು "ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪುಟಿದೇಳುವ ಆನುವಂಶಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ" (ಪಿಂಕರ್, ೧೯೯೫). ಇದು ಮಗು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರೇರಣೆಗೊಳ್ಳುವ ಸಹಜ ಅಂತಸ್ಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ವ್ಯಾಕರಣವೆನ್ನುವುದು ಈ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೇ ಆಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಮನುಷ್ಯನ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅವನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರದ 'ವಲಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ' (ಡೊಮೈನ್ ಸ್ಪೆಸಿಫಿಕ್ ಬೌದ್ಧಿಕತೆ)ಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ (೧೯೫೯)ಯ ಹಿಂದಿನ ಮತ್ತು ಅನಂತರದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಇದನ್ನು ಹಲವು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ದೃಢಪಡಿಸಿವೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಮಿದುಳಿನ ಎಡಪಾರ್ಶ್ವ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಗಾಗಿಯೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ವಿಶೇಷ ನರಕೋಶವಿದ್ದು, ಅದು ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಲಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಷಾ ವಿಕಲತೆ (*ಸ್ಪೆಸಿಫಿಕ್ ಲಾಂಗ್ವೆಜ್ ಇಂಪೇರ್‌ಮೆಂಟ್ – ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಐ*) ಆಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಆನುವಂಶಿಕವೆಂದು ಜಾಹೀರುಪಡಿಸಿವೆ.

ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಐ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಒಂದು ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬಂದ ಭಾಷಿಕ ವಿಕಲತೆಯಾಗಿದ್ದು ಇದು ಎಫ್‌ಓಎಕ್ಸ್‌ಪಿ೨ ಅನುವಂಶೀಯ ಧಾತುವಿನ ವಿಕಲತೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ನ್ಯೂನತೆಯಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಗಂಭೀರ ವಿಕಲತೆಯ ನಡುವೆಯೂ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುವುದು ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವುದು ಕ್ರಿಸ್ಟೋಫರ್‌ನ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ. ಕ್ರಿಸ್ಟೋಫರ್ ಹುಟ್ಟುವಾಗಲೇ ಜಲಮಸ್ತಿಷ್ಕ ರೋಗ (ಹೈಡ್ರೋಸಿಫಾಲಸ್)ದಿಂದ ಮಿದುಳು ಹಾನಿಗೊಂಡು ಗಂಭೀರ ವಿಕಲತೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದ್ದನು. ಆದರೂ ಅವನಲ್ಲಿ ವಿಶಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಅಸಾಧಾರಣ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿತ್ತು. ಅವನು ಓದುತ್ತಿದ್ದ, ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಮತ್ತು ತಾನು ಕಲಿತಿದ್ದ ಹದಿನೈದರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದರಲ್ಲಿ ಬೇಕಾದರೂ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಸಂವಹಿಸಬಲ್ಲವನಾಗಿದ್ದನು (ಸ್ಮಿತ್ ಅಂಡ್ ಸಿಂಪ್ಲಿ, ೧೯೯೫).

ಇಂದು ಪುಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸುವ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಸಹಜ ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯತ್ತ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯು ೧೯೯೨ರಲ್ಲಿ ಬಾರ್ಸಿಲೋನಾದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಕ್ರಿಯೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಕಲ್ಚರ್ ಕಾನ್ಫರೆನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿದ ವಿಚಾರಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಅಡಕವಾಗಿದೆ.

ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಅವಲೋಕಿಸಿದಂತೆ ಬೋಧಿಸುವಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸವಾಲುಗಳು... ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಅವರು (ಮಕ್ಕಳು) ಶಾಲೆಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಬರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅವರಲ್ಲಿನ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ

ತೊಡೆದು ಹಾಕುವ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಕಾಪಾಡುವುದರಿಂದ ಅಥವಾ ಉದ್ದೀಪಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರು ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಮಗೇ ಅರ್ಥವಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲರು.

ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಬಳಸುವ ವಿಧಾನವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಥಮ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲ ರೇಖನ (*ಗ್ರಾಫಿಕ್*)ವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದೆಯೇ ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ನಿಗಮನ ತತ್ತ್ವಾಧಾರಿತವೇ ಇಲ್ಲವೇ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವುದು, ಪಾತ್ರಾಭಿನಯ, ವಾಕ್ಯಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಿದೆಯೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ವರ್ತನಾವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು. ವ್ಯಾಕರಣದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಥಮ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯೇ ಅಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವುದು (ಭಾಷಾತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ಪಂಡಿತರು ಭಾಷೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ) ನಿಯಮಗಳ ಗಂಟು ಮಾತ್ರವಾಗಿದೆ.

ಕ್ರಿಯಾವಿಶೇಷಣದಿಂದ ಕರ್ತೃವನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಬಾರದೆಂದು ಹೇಳುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾಷಾ ಸೌಂದರ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ಬೋಧಿಸುವ ರೀತಿ. ಅಂದರೆ '*ಐ ವಾಂಟ್ ಟು ಟೆಲ್ ಯು ಕ್ವಿಕ್ಲೀ*' ಎನ್ನುವುದು ಸಮರ್ಪಕ ರೂಪವೇ ಹೊರತು '*ಐ ವಾಂಟ್ ಟು ಕ್ವಿಕ್ಲೀ ಟೆಲ್ ಯು*' ಅಲ್ಲ. ಆದರೂ ಎಲ್ಲ ಮೂಲ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಿಕರು ಒಪ್ಪುವಂತೆ ಈ ಎರಡೂ ಬಳಕೆಗಳು ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕವೇ ಆಗಿವೆ. ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ "*ಐ ಯಾಮ್ ರೀಡಿಂಗ್*" (ನಾನು ಓದುತ್ತಿದ್ದೇನೆ) ಎನ್ನುವುದು ನಿರಂತರ ವರ್ತಮಾನ ಕಾಲ ಎಂದು ವ್ಯಾಕರಣ ನಿಯಮವನ್ನು ಹೇಳಿ ಕೊಡುವುದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಿದಂತೆ ಅಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ವ್ಯಾಕರಣ ಬೋಧಿಸಿದಂತೆ. ಭಾಷೆಯ ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸುಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದರೂ ಅದನ್ನು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಹೇರುವುದು ಸೂಕ್ತವಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗೊತ್ತಿರಬೇಕಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಈಗಾಗಲೇ ತಮ್ಮ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಅದೇ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಗುವಿನ ಇತರೆ ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ,

ಬರವಣಿಗೆ ಮೇಲಿನ ಗಮನ ಮುಖ್ಯವಾದರೂ ಸಂಬಂಧಿತ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯವಾದ ಹೊಸ ಶಬ್ದಭಂಡಾರವನ್ನು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ 'ಸಕ್ರಿಯ'ಗೊಳಿಸುವುದು, (ಶಬ್ದಭಂಡಾರದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜೀವಮಾನಪರ್ಯಂತ ನಡೆಯುವ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು) ಭಾಷೆಯ ವಾಕ್ಯಸ್ವರೂಪ, ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾದದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ನಾವು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಸಾಧನಗಳನ್ನು (ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಕತೆ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಓದಿನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ.) ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಿದೆ. ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಾಠವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸುಪ್ತವಾಗಿರುವ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿಯ ಹೊರೆಯನ್ನು ಹೇರುತ್ತದೆಯಷ್ಟೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸದೆ ಆ ಪಾಠವು ಭಾಷೆಯ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು 'ಬೋಧಿಸಬಲ್ಲದು' ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸಿಬಿಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿನ 'ಅಪ್ನೆ–ಆಪ್', ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ 'ದೆಮ್‌ಸೆಲ್ವ್ಸ್' ಬಳಕೆಯ ಭಾಷಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಬಹುತೇಕ ಮಹತ್ತ್ವದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಪಾಠಗಳ ಭಾಗವಾಗುವಂತಹ ವಿಷಯವಸ್ತುವೇ ಅಲ್ಲ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು (೧೯೮೩) ಹೇಳಿದಂತೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾದ ಅತ್ಯಾಧುನಿಕ ಭಾಷಾಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರು ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕರಿಸುವ / ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು. (ಪೋಷಕರ ಆ ರೀತಿಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ತಾನೇ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಪಡೆಯುವ ಮುನ್ನವೇ.)

'*ಜಾನ್ ಬಿಲೀವ್ಸ್ ಹಿ ಈಸ್ ಇಂಟೆಲಿಜೆಂಟ್*' (ಅವನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದು ಜಾನ್ ನಂಬುತ್ತಾನೆ') ಎಂಬ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ನೋಡಿ. ನಮಗೆಲ್ಲ ಗೊತ್ತಿರುವಂತೆ ಇಲ್ಲಿ '*ಹಿ*' (ಅವನು) ಜಾನ್‌ಗೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು, ಹಾಗೆಯೇ ಬೇರೆ ಯಾರಿಗಾದರೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಈ ವಾಕ್ಯವು ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಅದು ಜಾನ್ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದುಕೊಂಡಿರುವನೆಂದೂ ಆಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಜಾನ್ ಮತ್ತೊಬ್ಬನನ್ನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದು ಅಂದುಕೊಂಡಿರಬಹುದು

ಎಂಬ ಎರಡೂ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ "ಜಾನ್ ಬಿಲೀವ್ಸ್ ಹಿಮ್ ಟು ಬಿ ಇಂಟೆಲಿಜೆಂಟ್' (ಜಾನ್ ಅವನನ್ನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾನೆ) ಎನ್ನುವ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಇಲ್ಲಿನ 'ಹಿಮ್' ಎಂಬ ಸರ್ವನಾಮವು ಜಾನ್‌ಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಬೇರೊಬ್ಬನಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಮಕ್ಕಳಾಗಿದ್ದಾಗ ಯಾರಾದರೂ ನಮಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ಸರ್ವನಾಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಿದ್ದರೇ? ಅಂತಹ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಯಾರಿಗಾದರೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಊಹಿಸುವುದೂ ಕಷ್ಟ ಆದಾಗ್ಯೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅದು ಗೊತ್ತಿದೆ; ಅದೂ ಅನುಭವವಿಲ್ಲದೆ, ತರಬೇತಿಯಿಲ್ಲದೆ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಆರಂಭಿಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ.

'ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಕ್ರಾಂತಿ'ಯು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಸಂವಹನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು (ಕಂಟೆಂಟ್ ಬೇಸ್ಡ್ ಕಮ್ಯುನಿಕೇಟಿವ್ ಅಪ್ರೋಚಸ್) ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನಗಳು ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ಸೂಕ್ತವಾದ ಭಾಷಾ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂವಹನಾ ಕೌಶಲವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಿವೆ. ಹಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಈ 'ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಕ್ರಾಂತಿ'ಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಿಂದ ನಾವು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಪ್ರತಿಫಲಗಳು ಇನ್ನೂ ಬಹಳಷ್ಟಿವೆ. ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಬೀರಬಹುದಾದ ಪ್ರಭಾವ ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಮಹತ್ತ್ವಪೂರ್ಣ ಅಂಶಗಳಲ್ಲೊಂದು.

ನಾವು ಈವರೆಗೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸೂಕ್ತ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರೆ ಹಲವು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಜೊತೆಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಕಲಿಯುವ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ, (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮಲಯಾಳಂ ಮತ್ತು ಬಂಗಾಲಿ) ಎರಡು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಪೋಷಕರನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಗು ಇದ್ದರೆ, ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಆಟವಾಡಲು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆ ಮಾತನಾಡುವ ಸ್ನೇಹಿತರಿದ್ದು, ಮಗುವನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವವರು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ಮಗು ತನ್ನ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲೇ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಐದು ವರ್ಷ

ತುಂಬುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಆ ಮಗು ಬಹುತೇಕ ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಮಾನವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು (ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕ ವಾತಾವರಣ ನಿರಂತರವಾಗಿದ್ದು ಮಗು ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸದಿದ್ದರೆ) ಸಹಜವಾಗಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಲು ಆರಂಭಿಸಿದ ಅನಂತರ ಆ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿನ ಬಹುಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಕುಂಠಿತಗೊಂಡು ಕೆಲವು ಭಾಷೆಗಳು ಮನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂವಹನಕ್ಕಷ್ಟೇ ಸೀಮಿತಗೊಂಡು ಬಿಡುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಕಳೆದೇಹೋಗುತ್ತವೆ.

ಎಲ್ಲ ಭಾಷಾ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವಂತಹ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ; ಗೃಹಪಾಠದ ಭಾಗವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಪದ್ಯವನ್ನು ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಹಾಗೂ ಆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ವಾತಾವರಣವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹೇಗಿರಬಹುದು? ಅಂತಹ ಕಲಿಕಾ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಸೃಜನಾತ್ಮಕತೆಗಳು ತ್ವರಿತವೇಗದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತವೆ, ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ನಡುವಿನ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇತರ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನೂ ಗೌರವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮುಂದಿನ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಬೇಕಾದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಸಮೃದ್ಧ ಬಹುಭಾಷಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾಷಾ-ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರವನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸಬಲ್ಲದು.

ಇಂದು ನಾವು ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಹಜ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಭಾಷಾ ವಾತಾವರಣ ಇಲ್ಲದೇ ಇರುವ, ತಾವು ಎಂದೂ ಕೇಳದೇ ಇರುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಅದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಮಗು ತನ್ನ ಮನೆಯ ಸಹಜ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬಳಸದೇ ಇರುವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ತಾನು ಸಹಜವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ 'ಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಮಗುವಿನ ಮೇಲೆ ಅಸಾಧಾರಣ ಬೌದ್ಧಿಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹೇರುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಭಾಷೆಯ ಸಹಜ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ ಮಗು ಮತ್ತು ಹೊಂದಿರದ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಮೂಲಭೂತ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ನಿಜವಾದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು

ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಉಂಟುಮಾಡಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸದಂತಹ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಸಮತೆಯೇ ಸರಿ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Chomsky, N (1959). A review of B F Skinner's Verbal Behavior. Language, 35, 26-58.
2. Chomsky, N (November 1983). Things no amount of learning can teach, Noam Chomsky interviewed by John Gliedman, Omni, 6, 11. Retrieved from http://www.chomsky.info/interviews/ 198311-.htm on 14 December 2012.
3. Pinker, S (1994). The language instinct. New York: Morrow.
4. Pinker, S (1995). Language acquisition. Why the child holded the baby rabbits: A case study in language acquisition.
5. In L R Gleitman, M Liberman, and D N Osherson (eds.), An invitation to cognitive science. Volume 1: Language. pp. 107-133 Cambridge, MA: MIT Press.
6. Smith, N & Tsimpli, I M (1995). The mind of a Savant: Language learning and modularity. Oxford: Blackwell.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. 'ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು ಮಾಡಿದ ಬಿ.ಎಫ್. ಸ್ಕಿನ್ನರ್‌ನ ಮೌಖಿಕ ವರ್ತನೆಯ (ವರ್ಬಲ್ ಬಿಹೇವಿಯರ್) ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಮನುಷ್ಯನ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ತನಾವಾದದ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಸಾವಿನ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಬಾರಿಸಿತು' ಎನ್ನಲು ಕಾರಣವೇನು?

೨. 'ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲಲ್ಲಿಯೇ ತಿದ್ದುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಅಷ್ಟೇನೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲಾರರು' – ಈ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ವಿವರಿಸಿ.

೩. "ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದ ಆರಂಭದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಕಲಿಕೆಯು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ" ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ಹಾಗಾದರೆ ಮಕ್ಕಳು

ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ?

೪. "ವ್ಯಾಕರಣದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಥಮ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯೇ ಅಲ್ಲ." – ಈ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ವಿವರಿಸಿ.

* * *

ಆಯೆಶಾ ಕಿದ್ವಾಯಿ: (ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ, ಜೆ.ಎನ್.ಯು.) ದೆಹಲಿಯ ಜೆ.ಎನ್.ಯು.ನಲ್ಲಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು. ಅವರ ವಿಶೇಷ ಆಸಕ್ತಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೆಂದರೆ ಭಾಷಾ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರೂಪಣಾತ್ಮಕ ವಾಕ್ಯರಚನೆ ಮತ್ತು ರೂಪವಿಜ್ಞಾನ, ಭಾಷಾ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ರಾಜಕಾರಣ ಮತ್ತು ಭಾಷಾವಿಕಾಸ. ಇ–ಮೇಲ್: ayesha.kidwai@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಗುರುರಾಜ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 2 Number 1 January 2013.



೬

ಕೆ ಎನ್ ಆನಂದನ್‌ರವರೊಂದಿಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿ

– ಪಿ ಕೆ ಜಯರಾಜ್

ಸಾರಾಂಶ: ಭಾಷೆಯನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾದ ಕಾರ್ಯವಾದರೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾದ ಕಾರ್ಯವಾಗಿದೆ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಭಾಷಾ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಈ ಮೂಲಭೂತ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿಹೊಂದಿದ ಡಾ. ಕೆ ಎನ್ ಆನಂದನ್‌ರವರು ಆ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಯಶಸ್ವಿ ಅಳವಡಿಕೆಯನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ರಚನೆ ಎರಡರಲ್ಲೂ ಮಾಡಿದವರು. ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಇದ್ದ ಮತ್ತು ಈಗಲೂ ಇರುವ ಪಾರಂಪರಿಕ ಕೌಶಲ ಆಧಾರಿತ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಮಗ್ರ ಭಾಷಾ ಅನುಭವದ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೊಸ ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯ ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಅವರ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಿ ಕೆ ಜಯರಾಜ್ ಅವರು ಮುಂದೆ ಇರುವ ಸಂದರ್ಶನದ ಮೂಲಕ ಹೊರತಂದಿದ್ದಾರೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯ ಅರ್ಜನೆ– second language acquisition, ಕೌಶಲ ಆಧಾರಿತ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ– skill based language teaching, ಪದ ಸಂಕೇತಗಳ ಬದಲಾವಣೆ– code-switching, ವಿಷಯ ಆಧಾರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ– theme based approach, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅರ್ಜನೆ– acquiring competence in english, ಹೊಸ ಬಗೆಯ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿ– innovative pedagogic model, ವಿಕಸನ ಶೀಲ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ– evolving textbook, ಸಂವಾದ ಆಧಾರಿತ ಭಾಷಾಶಿಕ್ಷಣ– discourse oriented pedagogy.

ಡಾ. ಕೆ ಎನ್ ಆನಂದನ್ ಒಬ್ಬ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯನ್ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನಿ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಅಭ್ಯಸಿಗರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಎರಡನೇ ಭಾಷಾ ಅರ್ಜನೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು (ಸೆಕೆಂಡ್ ಲಾಂಗ್ವೇಜ್ ಅಕ್ವಿಸಿಶನ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್–ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎಪಿ) ಇವರ ಕಲ್ಪನೆಯ ಕೂಸಾಗಿದೆ. ಭಾಷಾ ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಕೌಶಲ ಆಧಾರಿತ ಮತ್ತು

ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಬೋಧಿಸುವುದರ ಬದಲು ಪದಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವ ಕಡೆಗೆ ಇದು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತಂದಿತು. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಎಂಬ ಬದಲಾಗಿ 'ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅರ್ಜಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆ ಗಟ್ಟಿಯಾಯಿತು. ಇವರ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯನ್ ರೆವೊಲ್ಯೂಷನ್ ಇನ್ ಲಿಂಗ್ವಿಸ್ಟಿಕ್ಸ್ ಪುಸ್ತಕವು ೨೦೦೬ರಲ್ಲಿ ಕೇರಳ ಸರ್ಕಾರದ ಸಾಹಿತ್ಯ ಅಕಾಡೆಮಿ ಎಂಡೋಮೆಂಟ್ ಪ್ರಶಸ್ತಿಗೆ ಭಾಜನವಾಯಿತು. ಇವರ ಎರಡನೆಯ ಪುಸ್ತಕ 'ಟ್ಯೂಷನ್ ಟು ಇನ್‌ಟ್ಯೂಷನ್' ಎಂಬುದು ಎರಡನೆಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ.

ಪಿ ಕೆ ಜಯರಾಜ್ (ಪಿಕೆಜೆ): ನೀವು ನಿಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನವನ್ನು ಕೇರಳದ ಮೂಲೆಯ ಗ್ರಾಮೀಣ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಮಾಸ್ತರರಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಿರಿ. ಅನಂತರ ಅದೇ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯೋಪಾಧ್ಯಾಯರೂ ಆದಿರಿ. ದಯಮಾಡಿ ನಿಮ್ಮ ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ನೀವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತನಾಗಿ ಬದಲಾಗಲು ಏನು ಕಾರಣ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿಸುವಿರಾ?

ಕೆ ಎನ್ ಆನಂದನ್ (ಕೆಎನ್‌ಎ): ನಾನು ೧೯೬೬ರಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯೋಪಾಧ್ಯಾಯನಾಗಿ ನನ್ನ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ನಾನು ಪಾಠ ಮಾಡುವಾಗ ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವಾಗ ಬೋಧನೆ–ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ನೋಡಿ ಭ್ರಮನಿರಸನಗೊಂಡೆ. ಆಗಲೇ ನಾನು ನನ್ನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಏನಾದರೂ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿದೆ. ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಹೊಸ ರೀತಿಯ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ಪ್ರಯೋಗಾಲಯದ ಉಪಕರಣ ಮತ್ತು ಸಲಕರಣೆಗಳಿಗೆ ತಗಲುವ ವೆಚ್ಚವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ತಗ್ಗಿಸಿ, ಸುಧಾರಿತ ಬೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕತೆಯ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯಲು ಉತ್ತೇಜಿಸಿದೆ. ನಾನು ಹಿಂದಿರುಗಿ ನೋಡುವಾಗ ಯಾವಾಗಲೂ ನನ್ನದೇ ಆದ ನೋಟವನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಮೂಡುತ್ತದೆ.

ಪಿಕೆಜೆ: ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ಕಲೆಯಲ್ಲಿ ತಮಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಮೂಡಲು ಪ್ರೇರಣೆ ಏನು?

ಕೆಎನ್‌ಎ: ಅಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ನನಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಇದ್ದುದಕ್ಕೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಿ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಸುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ನನಗಿದ್ದ ಅಹಮಿಕೆ ಭಾಗಶಃ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ಬೋಧನಾ ಸಲಕರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನಾನು, ಭಾಷೆಯ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ

ಬಹಳ ಸಮಯ ಕಳೆದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಮಕ್ಕಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು ನನಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಯಿತು. ಮುಖ್ಯೋಪಧ್ಯಾಯನಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವ ನನ್ನ ಆರಂಭದ ಹುಮ್ಮಸ್ಸು ಕ್ರಮೇಣ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಕೆಲಸಗಳ ನೀರಸತೆಯಲ್ಲಿ ಕಡಮೆಯಾಗುತ್ತಾ ಬಂದಿತು. ಆಗ ನಾನು ಸಿಐಇಎಫ್‌ಎಲ್ ನಲ್ಲಿ (CIEFL, ಈಗ ಅದು EFLU) ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನಾ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಗೆ (PGCTE) ಸೇರಿಕೊಂಡೆ, ತದನಂತರ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಯ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಡಿಪ್ಲೊಮ ಮತ್ತು ಎಮ್‌ಲಿಟ್ ಮಾಡಿದೆ. ಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನಲ್ಲಿನ ನನ್ನ ಬದುಕು ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಕುರಿತ ನನ್ನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನೇ ಬದಲಾಯಿಸಿತು. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಪರಿಣತರಾಗಿದ್ದ ಪ್ರೊ. ಜಯಶೀಲನ್ ನನ್ನ ಎಮ್‌ಲಿಟ್ ಮತ್ತು ಪಿಎಚ್.ಡಿ.ಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕರಾಗಿ ದೊರಕಿದ್ದು ನನ್ನ ಅದೃಷ್ಟವೇ ಆಯಿತು ಎನ್ನಬಹುದು. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದ ಅನಂತರ, ನನಗೆ ಇಡೀ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು (ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಟೀಚಿಂಗ್–ಇಎಲ್‌ಟಿ) ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಅನುಮಾನಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳತೊಡಗಿದವು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಪಾರಂಪರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಸಮರ್ಥನೆಗಳು ಸಂಶಯಾಸ್ಪದವಾಗಿ ಇರುವಂತೆ ಕಂಡಿತು. ಜೊತೆಗೆ, ಇಎಲ್‌ಟಿ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಏಕೆ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯನ್ನು ನಗಣ್ಯ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದು ಆಶ್ಚರ್ಯವೂ ಆಗುತ್ತಿತ್ತು.

ನಾನು ಕ್ಯಾಂಪಸ್‌ನ್ನು ಬಿಟ್ಟೆ. "ಮುಂದೆ ಏನು?" ಎನ್ನುವ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ನನ್ನನ್ನು ಕಾಡುತ್ತಿತ್ತು. ನಾನು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಭಾಷಾತಜ್ಞನಾಗಿಯಷ್ಟೆ ಇರುವುದು ನನಗೆ ತೃಪ್ತಿ ನೀಡೀತೆ? ಕೇರಳದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಬಡ ಮಕ್ಕಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯಲು ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರ ಯೋಚನೆಗಳು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಲ್ಲವೇ? ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರಿಂದ ಪಡೆದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಹಲವು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಪ್ರಯೋಗಿಸಲು ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಮೊದಲ ಮಾದರಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅರ್ಜನೆ (ಅಕ್ವೈರಿಂಗ್ ಕಾಂಪಿಟೆನ್ಸ್ ಇನ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್–ಎಸಿಇ) ಎಂಬುದನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ. ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಅನುಭವವು ಇಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಯ್ದ ದೃಶ್ಯಗಳನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಸಂಭಾಷಣೆ ನಡೆಸುವ ಮೂಲಕ ಒದಗುತ್ತದೆ. ಕ್ರಮೇಣ ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳೂ

ಸಹ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಇಂತಹ ಹೊಸಬಗೆಯ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿಯು (ಎಸಿಇ) ಮಾಧ್ಯಮಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಚಾರ ಪಡೆದುಕೊಂಡಿತು.

ಪಿಕೆಜೆ: ನೀವು ಪ್ರವರ್ತಿಸಿದ ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿಯು ಕೇರಳದ ಒಳಗೂ ಮತ್ತು ಹೊರಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಗಾಯಿತು. ಈ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲು ತಮಗಾದ ಪ್ರೇರಣೆಯೇನು?

ಕೆಎಸ್‌ಎ: ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು ನನಗೆ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಮನವರಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು. ಅವರು ಮನುಷ್ಯನಿಗೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಅಂತರ್ಗತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಹೇಳಿದ ಏಕೈಕ ಭಾಷಾತಜ್ಞರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಯಾವಾಗ ನಾನು ಕೇರಳದ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ (ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಎಜುಕೇಶನ್ ಪ್ರೊಗ್ರಾಮ್-ಡಿಪಿಇಪಿ) ಸಲಹೆಗಾರನಾಗಿ ನೇಮಕವಾದೆನೋ ಆಗ ನನಗೆ, ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜನರ ಮುಂದೆ ಇಡಲು ವೇದಿಕೆ ದೊರಕಿತು. ಆಗ ನಾನು 'ಎರಡನೇ ಭಾಷಾರ್ಜನೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ'ವನ್ನು (ಸೆಕೆಂಡ್ ಲಾಂಗ್ವೇಜ್ ಅಕ್ವಿಸಿಶನ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್-ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎಪಿ) ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡೆ. ಕೌಶಲ ಆಧಾರಿತ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಸಂರಚನೆಯ ಮತ್ತು ಪದಗಳ ಬಿಡಿಬಿಡಿ ಬೋಧಯಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರವಾದ ವಿಧಾನದ ಕಡೆಗೆ ಬದಲಾಯಿಸಿ ಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಇದು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಗ್ರ ವಿಧಾನವಾಗಿ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಗೆ ನೆರವಾಗುವಂತೆ ಇತ್ತು. ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎಪಿಗೆ ಭಾರೀ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರತಿರೋಧವಿತ್ತು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಬದಲಿಗೆ, ವಿಕಸನಶೀಲ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನಾನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳೇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಕರ್ತೃವಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನ ಮುಂದೆ ಕಠಿಣವಾದ ಒಂದು ತಡೆಗೋಡೆಯಿತ್ತು. ನನ್ನ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರಗಳಿಗೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಲು ನೆರವಾಗುವವರು ಯಾರು? ಸರಣಿ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳ ಮೂಲಕ ಒಂದು ಗುಂಪು ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತು. ಯಾಕೆ ಚಾಲನೆಯಲ್ಲಿದ್ದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಯಿತು. ಕೊನೆಗೊಮ್ಮೆ ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎಪಿಯು ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾರಂಭ ಮಾಡಿತು!

ಪಿಕೆಜೆ: ನನ್ನ ಅನಿಸಿಕೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಡಿಪಿಇಪಿಯ ದಿನಮಾನಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯು ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದರಿಂದ ಭಾಷಾ ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಬೋಧಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಯಿತು. ಬೇರೆ ಮಾತುಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಗ್ರತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಪ್ರಧಾನವಾಯಿತು. ಈ ಸಂವಾದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಧಾನ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಶದವಾಗಿ ನೀವು ವಿವರಿಸುವಿರಾ?

ಕೆಎನ್ಎ: ೧೯೯೦ರ ದಶಕದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬದಲಾವಣೆಯಾಯಿತು. ಆದರೆ ಭಾರತದೊಳಗಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧಕರ ಗುಂಪುಗಳು, "ಇದು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ" ಎನ್ನುತ್ತಿದ್ದರು. ನನ್ನ ಅನುಭವಗಳು ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಹರಿತಗೊಳಿಸುವ ಕಡೆಗೆ ನನ್ನನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸಿತು. ಕ್ರಮೇಣ, ಸಂವಾದ ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ರಮವು ಒಂದು ರೂಪವನ್ನು ಪಡೆಯಿತು. ನಾನು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯವನ್ನು ೨೦೦೦ನೇ ಇಸವಿಯಿಂದ ೨೦೦೫ರ ವರೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಸಿದೆ. ನಾನು ಕೆಲವಾರು ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪಡಿಸಿದೆ. ಅವೆಂದರೆ ಆರ್ಎಸಿಇ (ರ್‍ಯಾಪಿಡ್ ಅಕ್ವಿಸಿಶನ್ ಆಫ್ ಕಾಂಪಿಟೆನ್ಸ್ ಇನ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್– ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅರ್ಜನೆ), ಆರ್ಇಎಪಿ (ರ್‍ಯಾಪಿಡ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಕ್ವಿಸಿಶನ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್– ತ್ವರಿತಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅರ್ಜನೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ) ಹಾಗೂ ಎಫ್ಎಸಿಇ (ಫೆಸಿಲಿಟೇಟಿಂಗ್ ಅಕ್ವಿಸಿಶನ್ ಆಫ್ ಕಾಂಪಿಟೆನ್ಸ್ ಇನ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್– ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅರ್ಜನೆಯ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ). ಈ ಎಲ್ಲ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಎರಡು ಪ್ರಬಲವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು– ಮೊದಲನೆಯದು, ನಿರೂಪಣೆ ಅಥವಾ ಕಥನವನ್ನು ಪ್ರಧಾನ ಪರಿಕರವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಹಾಗೂ ಎರಡನೆಯದು, ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವವರಿಗೆ ಪದ ಸಂಕೇತಗಳ ಬದಲಾವಣೆಗೆ (code-switching) ಅವಕಾಶ ಮಾಡುವುದು. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ರಾಜ್ಯಾದ್ಯಂತ ನೂರಾರು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಲಾಯಿತು ನಡೆಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅಂಥ ಎಲ್ಲ ಕಡೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಎದ್ದುಕಾಣುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಯಿತು.

ಸಂವಾದ ಆಧಾರಿತ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಭಾಷೆಯ ಕೆಲವೇ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಕೆಲವೇ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ

ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯ ಮೇಲೆ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ. ಭಾಷೆಯು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಸಂವಾದ ಮಾತ್ರವಾಗಿ ಅಸ್ತಿತ್ವಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ, ಒಳಸುರಿ ಮತ್ತು ಹೊರಸುರಿಗಳು ಸಂವಾದದ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿಯೇ ಇರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ಸ್ಥಳಾವಕಾಶ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ, ಅಲ್ಲಿ ಸಂವಾದ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳು ಇದ್ದು, ಅವುಗಳ ಮೂಲಕವಾಗಿಯೇ ಭಾಷೆಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಪಿಕೆಜೆ: ಇಂಥ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನೀವು ಹೇಗೆ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಿರಿ? ಇದನ್ನು ನೀವು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಾಗ ಸಂದರ್ಭ ಹೇಗಿತ್ತು ಹೇಳುವಿರಾ? ಯಾವ ರೀತಿಯ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ನೀವು ಎದುರಿಸಿದಿರಿ? ಆಡಳಿತವರ್ಗದ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಬೋಧನಾ ಸಮುದಾಯದವರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಏನಿತ್ತು?

ಕೆಎನ್ಎ: ಕೇರಳ ಮತ್ತು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಂವಾದದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ ನನ್ನ ಅನುಭವದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ೨೦೦೬ರಲ್ಲಿ, ಕೇರಳದ ಸರ್ವಶಿಕ್ಷ ಅಭಿಯಾನದಲ್ಲಿ (ಎಸ್ಎಸ್ಎ) ಭಾಗಿಯಾಗುವಂತೆ ನನಗೆ ಆಹ್ವಾನ ಬಂತು. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಕೆಸಿಎಫ್‌ನ (ಕೇರಳ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್ ಫ್ರೇಮ್‌ವರ್ಕ್–೨೦೦೭) ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಫೋಕಸ್ ಗ್ರೂಪ್‌ನ ಅಧ್ಯಕ್ಷನಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯೂ ನನ್ನದಾಯಿತು. ಕೇರಳದಲ್ಲಿ, ಕೆಸಿಎಫ್‌ನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಪುನರ್ರಚನಾ ಸಮಿತಿಯ ಮುಂಚೂಣಿ ಕಾರ್ಯವಾಗಿ, ಎಸಿಇ (ಅಕ್ವಿಸಿಶನ್ ಆಫ್ ಕಾಂಪಿಟೆನ್ಸ್ ಇನ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್– ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅರ್ಜನೆ) ಹೆಸರಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನಕ್ಕಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ಅದನ್ನು ಕೇರಳದ ೧೫೦೦ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಲಾಯಿತು. ರಾಜ್ಯದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಪುನರ್ರಚನಾ ಸಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದ ತಂಡಕ್ಕೆ ಎಸಿಇಯ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಅನುಭವದಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹುರುಪು ಮತ್ತು ಶೀಘ್ರತೆ ಉಂಟಾಯಿತು.

ಪಿಕೆಜೆ: ಎಲ್ಲ ದಿಕ್ಕುಗಳಿಂದಲೂ ಅಷ್ಟೊಂದು ಪ್ರತಿರೋಧ ಇದ್ದಾಗಲೂ, ಕೇರಳದ ಹೊಸ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು

ತಯಾರಿಸುವಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದ ಪಾತ್ರವಹಿಸಲು ನಿಮಗೆ ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು?

ಕೆಎನ್ಎ: ಕೇರಳ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಬರೆಯುವ ತಂಡವು ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ ೨೦೦೫ ಮತ್ತು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಿತು. ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದ ವಿಷಯ–ಆಧಾರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಬದಲಿಗೆ ಸಮಸ್ಯೆ–ಆಧಾರಿತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ಅವರು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರು. ೧ರಿಂದ ೧೦ನೇ ತರಗತಿವರೆಗಿನ ಎಲ್ಲ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವಂತಹ ಪ್ರಧಾನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಸುತ್ತ ರಚಿಸಲಾಯಿತು. ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಸಿಗುವ ವಿಷಯಗಳ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಅವು ಸಾಹಿತ್ಯಕವಾಗಿಯೂ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಪಡೆದವೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಶ್ರೇಷ್ಠ ಭಾಷಾತಜ್ಞರಾಗಿದ್ದ ಪ್ರೊ. ಜಯಶೀಲನ್‌ರಂಥವರೂ ಸಹ ಈ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ಆ ತಂಡಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದರು.

ಅಲ್ಲಿ ತುಂಬ ಪ್ರತಿರೋಧಗಳು ಇದ್ದವು, ಆದರೆ ಅದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ವಿರುದ್ಧ ಮಾತ್ರವಾಗಿ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಸಮಸ್ಯೆ–ಆಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮತ್ತು ಅದು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹಲವಾರು ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಬಲವಾಗಿ ವಿರೋಧ ಮಾಡಿದರು. ಕೇರಳ ಸರ್ಕಾರವು ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಕುರಿತು ಎದ್ದಿದ್ದ ಚರ್ಚೆ ಮತ್ತು ವಿವಾದಗಳನ್ನು ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿಭಾಯಿಸಿತು. ಏನೇ ಆದರೂ, ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರೇರಿತ ಮತ್ತು ಬದ್ಧತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದ ಜನರ ತಂಡವಿದ್ದುದರಿಂದ, ಟೀಕೆಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಎದುರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಇದರ ಹೊರತಾಗಿ, ಟೀಕೆ ಮಾಡಿದವರು ಬೌದ್ಧಿಕವಾದ ಚರ್ಚೆಗೆ ಸಿದ್ಧರಿರಲಿಲ್ಲ; ಹಾಗೂ ಅವರು ಪರ್ಯಾಯಗಳನ್ನೂ ಸೂಚಿಸಲಿಲ್ಲ.

ಪಿಕೆಜೆ: ಕೇರಳದ ಶಾಲೆಗಳ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ? ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ತಮಗೆ ಸಂತಸವಿದೆಯೆ?

ಕೆಎನ್ಎ: ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಪುನರ್ ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದರೂ, ಅವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ನನಗೆ ಖುಷಿ ಇದೆ. ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಅನಂತರ ಮುಂದುವರಿಯಬಾರದು.

ಅಲ್ಲದೆ, ನಿಜಕ್ಕೂ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ–ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳಲು ಇಚ್ಛಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಮಾದರಿಗಳು ತಳಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಜನರು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಮುದಾಯ ಒಳಗೊಂಡು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಬೇಕು.

ಪಿಕೆಜೆ: ಕೇರಳದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಕೆಲವಷ್ಟು ಚಿಂತನೆಗಳು ಒಪ್ಪಿತವಾಗಿದ್ದರೂ, ನಿಮ್ಮ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಬಂದಂತಹ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ವ್ಯಾಪಕ ಟೀಕೆಗಳೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿವೆ. ನಿಮ್ಮನ್ನು ಆದರ್ಶವಾದಿ, ಹಾಗೂ ಕೇರಳದ ವಾಸ್ತವವನ್ನು ತಿಳಿಯದವರು ಎಂದು ಆರೋಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಟೀಕೆಗಳಿಗೆ ನೀವು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತೀರಿ?

ಕೆಎನ್‌ಎ: ನನ್ನನ್ನು ಕನಸುಗಾರ ಮತ್ತು ಆದರ್ಶವಾದಿ ಎಂದು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದಲ್ಲಿ, ಯಾರು ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರೂ ಅವರು ಟೀಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ. ನಾನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಾಗಿರುತ್ತಾ, ನನ್ನ ಮಾದರಿಗಳೂ ಸಹ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಳಪಡಬೇಕೆಂದು ಆಲೋಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಆಗುತ್ತಿರುವ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಯಾರೊಬ್ಬರೂ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಪಿಕೆಜೆ: ನಿಮ್ಮ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯು, ಆಂಧ್ರ ಪ್ರದೇಶ ರಾಜ್ಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನಾ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಸಮಿತಿಯು (ಎಸ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ–ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ್ ಸ್ಟೇಟ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೈನಿಂಗ್) ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ನಿಮ್ಮ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದೆ. ಆ ರಾಜ್ಯದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸಮಿತಿಯು ನಿಮ್ಮ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸುವಿರಾ? ನೀವು ಎಂದಾದರೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅಡೆತಡೆ ಅಥವಾ ನಿಮ್ಮ ಸ್ಥಾನ ದುರ್ಬಲವಾದದ್ದನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದೀರಾ?

ಕೆಎನ್‌ಎ: ನಾನು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ಎಸ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ರಮಾಕಾಂತ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ಮತ್ತು ಎ ಎಲ್ ಖನ್ನಾರಂತಹ ತಜ್ಞರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸಮಾಡಿದ್ದೆ. ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ನಾನು ನಂಬುವುದೆಂದರೆ, ಪರಿಷ್ಕರಣೆಗೊಳಪಟ್ಟ ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಕೌಶಲ–ಆಧಾರಿತ ವಿಧಾನದಿಂದ ಹೊರಬಂದು ಸಂವಾದ–ಆಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಟ್ಟಿವೆ.

ಪಿಕೆಜೆ: ನಿಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯನ್ನು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತೀರಿ?

ಕೆಎನ್ಎ: ನಮ್ಮ ಮುಂದೆ ಹಲವಾರು ಸವಾಲುಗಳು ಇವೆ. ಜಗತ್ತಿನಾದ್ಯಂತ ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದು ನನಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ಕೆಲವು ವಾಣಿಜ್ಯಕ ಶಕ್ತಿಗಳು ಆರ್ಥಿಕ ರಂಗದ ಕಾರ್ಪೊರೇಟ್‌ಗಳ ಬೇಡಿಕೆಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿವೆ. ಹಾಗೂ ಕೆಲವಾರು ಶಕ್ತಿಗಳು/ಪಟ್ಟಭದ್ರ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗಳು ಭಾಷಿಕ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿತ್ವವನ್ನು ಪ್ರಚಾರ ಮಾಡುತ್ತಿವೆ. ಇಂತಹ ಶಕ್ತಿಗಳ ವಿರುದ್ಧ ಯಾರ್‍ಯಾರು ಇದ್ದಾರೋ ಅವರೊಡನೆ ನಾನು ಕೈ ಜೋಡಿಸುತ್ತೇನೆ.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಪ್ರೊ. ಆನಂದನ್‌ರವರು ಚೋಮ್ಸ್‌ಕಿಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕತೆಯನ್ನು ಆಚರಣೆಗೆ ತಂದ ಎರಡು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು (ಎಸಿಇ ಮತ್ತು ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಎಪಿ) ವಿವರಿಸಿ.

೨. ವಿಕಸನಶೀಲ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿ.

೩. ಭಾಷಾ ಸಂವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.

೪. ಸಮಸ್ಯೆ ಆಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೫. ಕೌಶಲ ಆಧಾರಿತ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಂವಾದ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಪಿ ಕೆ ಜಯರಾಜ್ ಅವರು ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಟೀಚಿಂಗ್ (ಇ ಎಲ್ ಟಿ) ಪರಿಣತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ ಹಾಗೂ ಕೇರಳ ಮತ್ತು ಆಂಧ್ರಪ್ರದೇಶ ರಾಜ್ಯಗಳ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಭಾಗಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿರುವ ಅವರ ಮೂರು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮಾತೃಭೂಮಿ ಪ್ರಕಾಶನವು ಹೊರತಂದಿದೆ. ಅವೆಂದರೆ: ಸೆ ವಾಟ್ ಯೂ ಮೀನ್, ಗ್ರಾಮರ್ ಅಂಡ್ ಗ್ರಾಮರ್ ವಾರ್ಸ್ ಮತ್ತು ವೆನ್ ವರ್ಡ್ಸ್ ಬ್ಲೂಮ್. pkjayarajs@gmail.co

ಅನುವಾದ: ಸಂತೋಷ್ ಎಸ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 2 July 2012.



ಭಾಗ ೨:

ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳು

೧

ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ: ಒಂದು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮ ಸಾಧನವಾಗಿ ಆಗಸ್ಟೊ ಬೋಲ್ ಅವರ ತುಳಿತಕ್ಕೊಳಗಾದವರ ರಂಗಭೂಮಿ

– ಚಿತ್ರಾ ಶೇಷಾದ್ರಿ

ಸಾರಾಂಶ: ಈ ಲೇಖನವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ರಂಗಭೂಮಿಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಹೇಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಬ್ರೆಜಿಲ್‌ನ ಆಗಸ್ಟೊ ಬೋಲ್‌ರ ರಂಗಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ನಮ್ಮ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಫಲಪ್ರದವಾಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದು ಲೇಖಕಿಯ ಅಭಿಪ್ರಾಯ. ಅದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಉದಾಹರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ನಟ– spect– actor–ವಿದೂಷಕ ಸುಗಮಕಾರ– joker Facilitator, ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವೀಕರಣಗೊಂಡ ತರಗತಿ– democratisation of clossroom, ತುಳಿತಕ್ಕೊಳಗಾದವರ ರಂಗಭೂಮಿ– the theatre of the oppressed, ಅರೀನಾ ರಂಗಭೂಮಿ– arena theatre, ಪ್ರದರ್ಶನರೂಪದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನ– performative pedagogy.

ಪೀಠಿಕೆ:

ಈ ಲೇಖನವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಸಮಾಜದ ಕಡಮೆ ಸೌಕರ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ, ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭ ಬಂದಾಗ ತಾವು ತುಳಿತಕ್ಕೊಳಗಾದವರು ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ರೂಪಿಸಿದ ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವೀಕರಣಗೊಂಡ ತರಗತಿಗಳು ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಸಂವಹನ ಮಾಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವಲ್ಲದೆ

ಅವರು ಕೆಲವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪದಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವಂತೆಯೂ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತವೆ. ಒಂದು ಪೀಳಿಗೆಯ ಮೊದಲ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರರ್ಗಳವಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದಾಗ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಭೀತಿಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ. ಅವರಿಗೆ ತಾವು ಪರಕೀಯರು ಎನಿಸತೊಡಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆ ಪದಗಳು ಅವರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದೆ ಬರೀ ಶಬ್ದಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯನ್ನು ಮೊದಲು ವಿಶ್ವಾಸಕ್ಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮ ಸಾಧನವಾಗಿ ಆಗಸ್ಟೊ ಬೋಲ್‌ರ ತುಳಿತಕ್ಕೊಳಗಾದವರ ರಂಗಭೂಮಿಯು ತರಗತಿಯ ಭಾಷಾ ತಡೆಗೋಡೆಯನ್ನು ಒಡೆಯಲು ಸಾಧನವಾಗಿ ಬರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಬಹಳ ಸಲ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಿಗೆ/ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೊಂದರೆ ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಲೇಬೇಕಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಅವರಲ್ಲಿ ಗೊಂದಲವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇಂಥ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಬ್ರೆಜಿಲಿಯನ್ ರಂಗನಿರ್ದೇಶಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತ ಆಗಸ್ಟೊ ಬೋಲ್ ಅವರ ಕಲಾಕೌಶಲ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಚಿಕಿತ್ಸಕ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಲ್ಲದು ಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಬೋಲ್, ರಿಯೊ ಡಿ ಜನ್ನೈರೊದಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿ ಬೆಳೆದರು ಮತ್ತು ಮೊದಲು ಕೆಮಿಕಲ್ ಎಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್‌ನಲ್ಲಿ ಪದವಿ ಪಡೆದರು. ಅವರು ೧೯೪೦ರ ಕೊನೆಯ ಹಾಗೂ ೧೯೫೦ರ ಮೊದಲ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಕೊಲಂಬಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರು. ಅವರಿಗೆ ಬಹಳ ಚಿಕ್ಕವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ನಾಟಕಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿದ್ದರೂ, ಅವರು ಕೊಲಂಬಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಪದವಿ ಮುಗಿಸಿ ಬ್ರೆಜಿಲ್‌ಗೆ ವಾಪಸು ಬಂದ ಅನಂತರವಷ್ಟೇ ಸಾಓ ಪಾವ್ಲೊದ ಅರೀನಾ ರಂಗಭೂಮಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿತು. ಈ ಅರೀನಾ ರಂಗಭೂಮಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸ ರಂಗಭೂಮಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪ್ರಯೋಗ ಮಾಡಲು ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಇದು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ರಂಗಭೂಮಿಯ ಮೇಲೆ ಅಸಾಧಾರಣವಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನುಂಟುಮಾಡಿತು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖನವು, ಬೋಲ್‌ರವರು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದ ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ನಟ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಸಂರಚಿತವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ನಟ (ಪ್ರೇಕ್ಷಕರೇ ನಟರಾಗುವುದು)

ಬೋಲ್‌ರವರು ಈ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೆ ಮೊದಲು, ಒಂದು ನಾಟಕವನ್ನು ಕುರಿತು ನಾಟಕ ಮುಗಿದ ಅನಂತರ ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರೇಕ್ಷಕರನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸಿದ್ದರು. ಹೀಗೆ

ಮಾಡಿದಾಗ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು ಬೋಲ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ವೀಕ್ಷಕರಾಗಿ ಮತ್ತು ಎದುರು ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುವವರಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಕುಳಿತಿದ್ದರು. ೧೯೬೦ರಲ್ಲಿ ಬೋಲ್ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರೇ ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ವಿವರಿಸುವಂತೆ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದರು. ತುಳಿತಕ್ಕೊಳಗಾದ ಅನುಭವವನ್ನು ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರೇ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಭಿನಯಿಸುವಂತೆ ಸಲಹೆ ನೀಡಲು ಕೇಳಲಾಯಿತು, ಅನಂತರ ಆ ಪಾತ್ರಧಾರಿ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರ ಸಲಹೆಯಂತೆ ತನ್ನ ಅಭಿನಯವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡು ಅಭಿನಯಸತೊಡಗಿದನು. ಆದರೆ ಒಂದು ದಂತಕತೆಯಂತೆ, ಒಂದು ಸಲ ಒಬ್ಬ ಮಹಿಳೆ ತಾನು ಕೊಟ್ಟ ಸಲಹೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದಿದ್ದ ನಟನ ಬಗ್ಗೆ ರೋಸಿಹೋಗಿ ತಾನೇ ರಂಗದ ಮೇಲೆ ಬಂದು ಅಭಿನಯಿಸಿ ತೋರಿಸಿದಳು. ಬೋಲ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಇದೇ ಪ್ರೇಕ್ಷಕ-ನಟನ ಹುಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವರ ರಂಗಭೂಮಿ ರೂಪಾಂತರಗೊಂಡಿತು. ಆಮೇಲೆ ಅವರು ಪ್ರೇಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಲಹೆ ನೀಡಲು ಆಹ್ವಾನಿಸತೊಡಗಿದರು ಮತ್ತು ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ಅವರ ಸಲಹೆಯಂತೆ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲು ಶುರು ಮಾಡಿದರು. ಹೀಗೆ ಮಾಡಿದ್ದರಿಂದ, ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯಾದದ್ದನ್ನು ಬೋಲ್ ಕಂಡರು. ಈ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಿಂದ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು ಕಲ್ಪನೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಕ್ತರಾದದ್ದೇ ಅಲ್ಲದೆ ಅವರು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಆ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡತೊಡಗಿದ್ದರು.

ಸಂಕೋಚವನ್ನು ಮೀರಲು, ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟಂತೆ ಪ್ರದರ್ಶನ ರೂಪದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನ ಕ್ರಮವೇ ನಿರೂಪಣಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಇಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಬೋಲ್‌ರವರ ಕಲಾಕೌಶಲವನ್ನೇ ಆಧರಿಸಿವೆ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೇ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಿತವಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಆಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾಗವಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕಿಯೆ ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಬೋಲ್‌ರ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲವು ಹಂತಗಳೆಂದರೆ: ಒಂದು ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್ ಅನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ತಯಾರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವರೇ ಅಭಿನಯಿಸಬೇಕು. ಅದರಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ, ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಪರ್ಕ ಸಾಧಿಸಲು ವಿದೂಷಕ/ ಸೂತ್ರಧಾರ ಸುಗಮಕಾರನಿರಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಈ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದು. ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು ಪ್ರದರ್ಶನದ ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಯಾವುದೇ ಪಾತ್ರದ

ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಸುವಂತಿರಬೇಕು ಅಥವಾ ಅವರ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್ ಅನ್ನು ಆ ಸಲಹೆಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕು. ನಟರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೂಡ ಅದಲು ಬದಲಾಗಬಹುದು.

ಚಟುವಟಿಕೆ ೧

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಒಂದು ದೃಶ್ಯವನ್ನಾಧರಿಸಿದ್ದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ.

ವಸ್ತುವಿಷಯ: ಬಹಳ ಜನಸಂದಣಿಯಿರುವ ಬಸ್ಸಿನೊಳಗಿನ ಒಂದು ದೃಶ್ಯ

ಹತ್ತು ಜನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬರ ಹಿಂದೆ ಒಬ್ಬರಂತೆ ಸಾಲಿಗೆ ಐದೈದು ಜನ ನಿಲ್ಲಿಸಿ. ಯಾರಾದರೂ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಂಡಕ್ಟರ್ ರೀತಿ ಅಭಿನಯಿಸಲಿ. ಬಸ್ಸಿನ ಅನುಭವ ಕೊಡುವಂತೆ ಆ ಮಕ್ಕಳು ಹಿಂದೆ ಮುಂದೆ ವಾಲಾಡಲಿ. ಒಂದು ಸಾಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪುರುಷರೆಂದು ಮತ್ತೊಂದು ಸಾಲನ್ನು ಮಹಿಳೆಯರೆಂದು ಮತ್ತು ಅಲ್ಲಿ ಬೇರೆಬೇರೆ ವಯಸ್ಸಿನವರಿರುವರೆಂದು ಭಾವಿಸಿ. ಆಗ ಬಸ್ಸಿನ ಡ್ರೈವರ್ ದಿಢೀರನೆ ಬ್ರೇಕ್ ಹಾಕಿದಾಗ ಎಲ್ಲ ಮಹಿಳೆಯರು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಕಂಬಿ ಹಿಡಿದು ನಿಂತಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಪುರುಷರಲ್ಲಿ ಮೂರು ಜನ ಮಹಿಳೆಯರ ಮೇಲೆ ಬೀಳುತ್ತಾರೆ. ಆಗ ಒಂದು ಜೋರು ಜಗಳ ಶುರುವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗಿ: ಹೀಗೆ ನನ್ನ ಮೈಮೇಲೆ ಬೀಳಲು ನಿಮಗೆ ನಾಚಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆ?

ಮೊದಲ ಪುರುಷ: ನನಗೇನು ಬೇರೆ ಕೆಲಸ ಇಲ್ಲ ಅಂದುಕೊಂಡ್ರಾ? ಬಸ್ಸಿಗೆ ದಿಢೀರನೆ ಬ್ರೇಕ್ ಹಾಕಿದ್ದರಿಂದ ಬಿದ್ದೆ.

ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗಿ: ದಿಢೀರನೆ ಬ್ರೇಕ್ ಹಾಕಿದಾಗ ಬೇರೆಯವರೂ ಬಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದ್ದರೂ ಅವರ್‍ಯಾರೂ ಈ ಕಡೆ ಬೀಳಲಿಲ್ಲವಲ್ಲ?

ಮೊ.ಪುರುಷ: ಓಓ! ನೀನು ಸೌಂದರ್ಯ ರಾಣಿ! ಅದಕ್ಕೆ ನಾನು ನಿನ್ನ ಮೇಲೆ ಬಿದ್ದೆ. ಹ್ಞ!

ಎರಡನೆಯ ಪುರುಷ: ಸುಮ್ಮನಿರಿ ಸರ್. ಸುಮ್ಮನೆ ಗಲಾಟೆ ಮಾಡಬೇಡಿ.

ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗಿ: ಜಾಸ್ತಿ ಮಾತಾಡಬೇಡಿ. ನೀವು ಬೇಕೂಂತ ಮೈಮೇಲೆ ಬಿದ್ರಿ.

ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಮಹಿಳೆ: ಈ ಗಂಡಸರು ಬೇಕೂಂತಲೇ ಮಹಿಳೆಯರನ್ನು ಕೀಳಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ.

ಮೊ. ಪುರುಷ: ಈ ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗೀರೆಲ್ಲ ಬ್ಯಾಗ್ ನೇತಾಕ್ಕಂಡು ಬಸ್ಸಲ್ಲಿ ಓಡಾಡ್ತಾರೆ, ಏನೋ ದೊಡ್ಡ ಕಲೆಕ್ಟರ್, ಡಾಕ್ಟರ್ ಆಗೋರಂಗೆ. ನಮಗೂ ಗೊತ್ತು. ಅವರು ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿ ಸುತ್ತುತ್ತಾರೆ ಅಂತ.

ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗಿ: ಏನ್ರಿ ಮಿಸ್ಟರ್! ಜಾಸ್ತಿ ಮಾತಾಡಬೇಡಿ. ನಾವು ಅಂತಹವರಲ್ಲ. ನೀವು ಏನ್ ಮಾಡಿದ್ರೂ ಅದು ತಪ್ಪು, ಸುಮ್ನೆ ಒಪ್ಕೊಳಿ. ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗೀರ ಬಗ್ಗೆಲ್ಲ ಕೆಟ್ಟದಾಗಿ ಮಾತಾಡಬೇಡಿ. ಬಾಯ್ಮುಚ್ಕೊಳಿ! ಇಲ್ಲದಿದ್ರೆ . . .

ಎ. ಪುರುಷ: ದಯವಿಟ್ಟು ನೀವಿಬ್ಬರು ಸುಮ್ನಿರಿ. ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಹೊತ್ತಾಗ್ತಾಯಿದೆ.

ಇ. ಮಹಿಳೆ: ಈ ಗಂಡಸ್ರಿಗೇನು ಅಕ್ಕತಂಗೀರಿಲ್ವೆ? ಮಹಿಳೆಯರಿಗೆ ತುಂಬ ಅವಮಾನ ಮಾಡ್ತಾರೆ.

ಮೊ. ಪುರುಷ (ಅಣಕಿಸುತ್ತಾ): ಏನ್ ಮಾಡ್ತೀರಿ ಮೇಡಂ? ನಾನು ನೋಡ್ತೀನಿ, ನೋಡೇಬಿಡ್ತೀನಿ.(ಹತ್ತಿರ ಬರ್ತಾನೆ)

ಕಂಡಕ್ಟರ್(ಮಧ್ಯೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತಾ): ಏಯ್! ಯಾರ್ರೀ? ಈಗ ಬಸ್ ನಿಲ್ಲಿಸ್ತೀನಿ, ನೀವು ಕೆಳಗೆ ಇಳ್ಕೊಬೇಕಾಗುತ್ತೆ.

ಮೊದಲ ಪುರುಷ: ಓ! ನೀನು ಮಹಿಳೆಯರ ಸೆಕ್ಯೂರಿಟಿ ಗಾರ್ಡು ಅಲ್ಲವೇ? ನೀನು ಏನ್ ಬೇಕಾದರೂ ಮಾಡಬಹುದು ಅಂತ ತಿಳ್ಕಂಡಿದಿಯಾ?

ಕಂಡಕ್ಟರ್: ಡ್ರೈವರ್, ಬಸ್ಸನ್ನು ಪೊಲೀಸ್ ಸ್ಟೇಷನ್‌ಗೆ ತಗಂಡು ನಡೆಯಪ್ಪ.

ಕಾಲೇಜು ಹುಡುಗಿ: ಹೌದು. ಇವರಿಗೆ ಅದೇ ಸರಿಯಾದ ಸ್ಥಳ.

ಮೊದಲ ಪುರುಷ: ಏನ್ ಹೇಳಿದೆ ನೀನು? (ಕೋಪದಿಂದ ಕಿರುಚುತ್ತಾನೆ)

ಇಲ್ಲಿ ಸುಗಮಕಾರ/ವಿದೂಷಕ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮಧ್ಯೆ ಪ್ರವೇಶಿಸಲು ಹೇಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಕೇಳಬಹುದು:

೧. ಈ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು (ಕೊನೇಪಕ್ಷ ಐವರನ್ನಾದರೂ)

೨. ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಪರಿಹಾರ ಸೂಚಿಸಲು ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು (ಕೊನೇಪಕ್ಷ ಐವರನ್ನಾದರೂ)

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಲಹೆ / ಪರಿಹಾರ ನೀಡಲು ಬಿಡಬೇಕು. ಆ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ

ಅನುವಾದ ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ ಅನುವಾದವನ್ನು ಮೊದಲಿನವರು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸಬೇಕು. ಸಲಹೆಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ಹೊಸ ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್ ತಯಾರಿಸಿ ಈಗ ಬೇರೊಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪು ಅದನ್ನು ಅಭಿನಯಿಸಬಹುದು. ಪ್ರದರ್ಶನ ನಡೆಯುವಾಗ ಸುಗಮಕಾರರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಅದಲುಬದಲು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಳಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಪಾತ್ರಗಳ ಅದಲುಬದಲು ಒಂದೇ ಗುಂಪಿನೊಳಗೆ ಕೂಡ ಸಾಧ್ಯ.

ಚಟುವಟಿಕೆ ೨

ಸುದ್ದಿಪತ್ರಿಕೆ ನಾಟಕ

ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ, ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್‌ನ್ನು ಯಾವುದಾದರು ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಸುದ್ದಿಯ ಸುತ್ತ ಬರೆಯಬಹುದೆಂದು ಬೊಲ್ ಸಲಹೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯು 'ದ ಹಿಂದೂ ಮೆಟ್ರೊ ಪ್ಲಸ್', ಏಪ್ರಿಲ್ ೨೬, ೨೦೧೧ರ ಪತ್ರಿಕೆಯ ಮೊದಲ ಪುಟದಲ್ಲಿ ಬಂದ 'ಗ್ರೀನ್ ಗಾರ್ಡಿಯನ್ಸ್' ಎಂಬ ಸಮಾಚಾರದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ರಚಿತವಾಗಿದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧: ನಾನಿವತ್ತು ನಿಮಗೆ ದುಃಖತಪ್ತನಾದ ಮನುಷ್ಯನೊಬ್ಬ ಹೇಗೆ 'ಹಸಿರು ಪೋಷಕ / ಸಂರಕ್ಷಕ'ನಾದ ಎಂಬ ಕತೆಯನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೇನೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೨: 'ಹಸಿರು ಪೋಷಕ / ಸಂರಕ್ಷಕ' ಹಾಗಂದರೇನು? ನಂಗೇನೂ ಅರ್ಥ ಆಗ್ತಾಯಿಲ್ಲ.(ಅವಳ/ನ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಕಡೆ ನೋಡುತ್ತಾ) ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಯಾರಾದರೊಬ್ಬರು 'ಹಸಿರು ಸಂರಕ್ಷಕ'ದ ಅರ್ಥ ಹೇಳುವಿರಾ?

ಕೊನೇಪಕ್ಷ ಐದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರನ್ನಾದರೂ ತಮ್ಮತಮ್ಮೊಳಗೆ ಮಾತನಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಿಡಬೇಕು. ಅವರೆಲ್ಲ 'ಹಸಿರು ಪೋಷಕ/ಸಂರಕ್ಷಕ' ಎಂದರೇನೆಂದು ಊಹಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧: ಸರಿ! ಅದ್ಸರಿ. ಹಸಿರು ಸಂರಕ್ಷಕ ಅಂದ್ರೆ ಏನೂ ಅಂತ ನಾನ್ಹೇಳ್ತೀನಿ. ಹಂಗಂದ್ರೆ, ಯಾರು ಮರಗಿಡಗಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿ ಈ ಭೂಮಿಯನ್ನ ಹಸಿರಾಗಿಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸ್ತಾರೊ ಅವರು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೩: ಆದರೆ ನೀನು ಹೇಳಿದೆ ದುಃಖತಪ್ತನಾದ ಮನುಷ್ಯನೊಬ್ಬ ಹಸಿರು ಪೋಷಕ/ಸಂರಕ್ಷಕನಾಗಿ ಬದಲಾದ ಅಂತ. ಅದೇನು?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ನಾನು ಹೇಳ್ತೀನಿ. ಹಾಂ, ಅದು ಒಂದು ದುಃಖದ ಕತೆ. ಇದು

ಶ್ರೀಪೆರಂಬುದೂರ್‌ನ ಮುಳ್ಳೈವಣಮ್ ಎಂಬ ರೈತನದು. ಅವನ ಹೆಂಡತಿ ಧನಲಕ್ಷ್ಮೀ ೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಕ್ಯಾನ್ಸರ್‌ನಿಂದ ತೀರಿಕೊಂಡಳು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೫: ಅಯ್ಯೋ ಪಾಪ! ಇದು ನಿಜವಾಗ್ಲೂ ದುಃಖದ ಸಂಗತಿ. ಆಮೇಲೆ ಅವನಿಗೆ ಏನಾಯಿತು?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೬: ಪಾಪ, ಅವನಿಗೆ ದುಃಖದಿಂದ ಹೃದಯ ಒಡೆದುಹೋಗಿರಬೇಕು. ಆ ದುಃಖವನ್ನು ಸಹಿಸುವುದು ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಲ್ಲ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೩: ಆದರೆ, ಅವಳು ಹೇಳಿದಳು ಅವನು ಹಸಿರು ಸಂರಕ್ಷಕನಾದ ಅಂತ. ಇರು, ಇರು ಪೂರ್ತಿ ಕತೆ ಕೇಳೋಣ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ಏನಾದರೂ ಒಳ್ಳೆಯದು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬ ಉದ್ದೇಶವನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮುಳ್ಳೈವಣಮ್ ತನ್ನ ದುಃಖದಿಂದ ಹೊರಬಂದ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೭: ಓಹ್! ಗ್ರೇಟ್! ನಾನಂದುಕೊಳ್ತೀನಿ ಅವನು ಗಿಡ ಮರಗಳ ಮೂಲಕ ಶಾಂತಿ ಕಂಡಿರಬೇಕು. ನಾನ್ಹೇಳೋದು ಸರಿ ಅಲ್ವಾ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೮: ಖಂಡಿತವಾಗಿ. ನಾನು ನಿಮ್ಮೆಲ್ಲರಿಗು ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಕೇಳ್ತೀನಿ?

ನಟರು/ಪ್ರೇಕ್ಷಕರು: ಸರಿ. . . .

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೮: ರಕ್ತ ಜೀವವನ್ನು ಉಳಿಸುತ್ತೆ: ಅದಕ್ಕೆ ರಕ್ತನಿಧಿಗಳಿವೆ. ಅದೇಥರ. . .

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ: ಮರಗಳು ಜೀವ ಉಳಿಸುತ್ತವೆ, ಹಾಗಾಗಿ ಮರಗಳ ಬ್ಯಾಂಕ್. . .

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧: ಹೌದು. ಈಗ ನೀವು ಯಾರಾದರೂ ಮುಂದುವರಿಸ್ತೀರಾ?

ಸುಗಮಕಾರರು ಯಾರನ್ನಾದರೂ ಸೂಚಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ತಾನಾಗಿ ಮುಂದೆ ಬರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಡಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೯: ವಾಹ್! ಅದ್ಭುತ! ಬ್ಲಡ್ ಬ್ಯಾಂಕ್ಸ್ ಮತ್ತು ಟ್ರೀ ಬ್ಯಾಂಕ್ಸ್! ನಿಮಗೆ ಗೊತ್ತಾ, ಮುಳ್ಳೈವಣಮ್ ೨೦೦೮ರಲ್ಲಿ ಭಾರತದ ಮರಗಳ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಸ್ಥಾಪಿಸಿದ!

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧೦: ಹೌದು. ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮರ ನೆಡುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಮುನ್ನೆಲೆ ಒದಗಿಸಿತು. ನೀವ್ಯಾರಾದರೂ ಇದರ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳೇನು ಅಂತ ಊಹಿಸಬಲ್ಲಿರಾ?

(ಕೊನೆಯ ಪಕ್ಷ ಐವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ/ವೀಕ್ಷಕರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು)

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೩: ಹೆಚ್ಚುಕಡಮೆ ನೀವೆಲ್ಲರೂ ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ಊಹಿಸಿದ್ದೀರಿ. ಈ ಟ್ರೀ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಯಾರೇ ಕೇಳಿದರೂ, ಅವರಿಗೆ ಉಚಿತವಾಗಿ ಸಸಿಗಳನ್ನು ಕೊಡುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಹೌದು. ಮರಗಳನ್ನು ಪ್ರೀತಿಸುವವರು ಜಿಲ್ಲಾದ್ಯಂತ ಮುಂದಾಳತ್ವ ವಹಿಸಿಕೊಂಡಿದಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೭: ಇದು ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ? ದಯವಿಟ್ಟು ವಿವರಿಸಿ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಮರಗಳನ್ನು ಪ್ರೀತಿಸುವವರು ಗ್ರೀನ್ ರಿಬ್ಬನ್ ಕ್ಲಬ್ ನಡೆಸ್ತಿದಾರೆ. ಅವರಿಗಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಸ್ವಯಂಸೇವಕರಿದಾರೆ, ಅವರು ಮೂರು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡ್ತಾರೆ, ಅವರನ್ನು ಮೂರು ಬಗೆಯ ಬಣ್ಣದ ಸ್ಟಾರ್ಸ್ ಕೊಟ್ಟು, ಆ ಮೂಲಕ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೮: ಇರು, ಇರು. ನಾನ್ಹೇಳ್ತೀನಿ. ನನಗೆ ಮಾತಾಡೋಕೆ ಅವಕಾಶನೇ ಸಿಗಲಿಲ್ಲ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಹೌದು. ನೀನು ಮಾತಾಡು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೮: ಮೂರು ಬಗೆಯ ಸ್ಟಾರ್ಸ್ ಬಣ್ಣಗಳಾವುವೆಂದರೆ, ಪ್ಲಾಂಟರ್ಸ್‌ಗೆ ಹಸಿರು, ಗಿಡ ಬೆಳೆಸುವವರಿಗೆ (ಮರ ಮತ್ತು ಗಿಡ) ಹಳದಿ ಮತ್ತು ಸಸಿಗಳನ್ನು ವಿತರಿಸುವವರಿಗೆ ಬಿಳಿ ಬಣ್ಣ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೯: ಆ ವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಎಷ್ಟು ಹೊಗಳಿದರೂ ಸಾಲದು. ಅವರ ಜೀವನಪ್ರೀತಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಬಗೆಗಿನ ಕಾಳಜಿ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸ್ಫೂರ್ತಿದಾಯಕ! ನೀವೇನು ಹೇಳ್ತೀರಿ?

ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, ಅವು ನೇತ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಸರಿ ಹೇಳಲು ಬಿಡಿ. ಈ ಎಲ್ಲ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಸೇರಿಸಿ ಇನ್ನೊಂದು ಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟ್‌ನ್ನು ತಯಾರಿಸಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧೦: ಕತೆ ಇಲ್ಲೀಗೆ ಮುಗೀಲಿಲ್ಲ. ದಯವಿಟ್ಟು ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಿ. ಈ ಟ್ರೀ ಬ್ಯಾಂಕ್‌ನವರು ಜನರಿಗೆ ಮರಗಳನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ತರಬೇತಿ ಕೂಡ ನೀಡ್ತಾರೆ. ಅವರು ಬೀಜಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸ್ತಾರೆ, ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಸುಲಭವಾದಂತಹ ಚೀಲ ತಯಾರಿಸ್ತಾರೆ, ಅದರೊಳಗೆ ಸಸಿಗಳನ್ನು ನೆಟ್ಟು ಬೆಳೆಸ್ತಾರೆ, ಆಮೇಲೆ ಆ ಗಿಡಗಳನ್ನು ನೆಟ್ಟು ಸುತ್ತ ಬೇಲಿ ಹಾಕಿ ರಕ್ಷಣೆ ಮಾಡ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೯: ಮುಳ್ಳೈವಣಮ್ ಪ್ರಕಾರ ಅವರ ತಂಡ ಇಡೀ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಓಡಾಡಿ ಎಲ್ಲ ಕಡೆ ಜನರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡ್ತಾರೆ. ಯಾರಿಗೆ ಇವರ ಅಗತ್ಯ

ಇದೆಯೋ ಅಲ್ಲಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಕರೆದವರು ಇವರ ಪ್ರಯಾಣದ ವೆಚ್ಚ ಕೊಟ್ಟರೆ ಸಾಕು ಉಳಿದ ಸೇವೆಯನ್ನು ಉಚಿತವಾಗಿ ಮಾಡ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೮: ಪರಿಸರ ನಾಶಕ್ಕೆ ಕಾರಣಗಳೇನು?

ಒಂದ್ಯೆದಾರು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಹೇಳಲು ಅವಕಾಶ ಕೊಡಿ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೬: ನಮಗೆಲ್ಲ ನಮ್ಮ ಗ್ರಹವನ್ನು ಉಳಿಸುವ ಬಹಳ ಗುರುತರವಾದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯ ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಮರ ನೆಡುವುದೊಂದೇ ದಾರಿ.

ಎಲ್ಲರು: ಆಗ ಈ ಭೂಮಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಾಸಸ್ಥಳವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಚಟುವಟಿಕೆ ೩

ಫೋರಮ್ ಥಿಯೇಟರ್

ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಬೋಲ್‌ರವರ ಫೋರಮ್ ಥಿಯೇಟರ್ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ. ಇದು ಒಬ್ಬ ಮುಂದಾಳು, ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರಸಕ್ತವಾದ, ಒಂದು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆಯ ರೂಪದಿಂದ ಹೊರಬರಲು ವ್ಯರ್ಥ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಅಭಿನಯ ದೃಶ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಆಗ ವಿದೂಷಕ/ಸೂತ್ರಧಾರ ಪ್ರೇಕ್ಷಕ–ನಟರನ್ನು ಯಾವುದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಸಬಹುದೆಂದು, ಆ ಮುಂದಾಳುವಿನ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ನಿಂತು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಪರಿಹಾರವೊಂದನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಹ್ವಾನಿಸುತ್ತಾನೆ. ಈ ದೃಶ್ಯಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆಯವರ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶದಿಂದ ಲೆಕ್ಕವಿಲ್ಲದಷ್ಟು ಸಲ ಪುನರಾವರ್ತಿತಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇದು ದಬ್ಬಾಳಿಕೆ/ತುಳಿತದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಂವಾದವಾಗುತ್ತದೆ, ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಾಗಿ ನಡೆಸಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವ ಬದುಕಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ನಡೆಸುವ ಅಭ್ಯಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿದೆ.

ವಸ್ತುವಿಷಯ: ಅಣ್ಣ ಹಜಾರೆಯವರ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ ವಿರೋಧಿ ಪ್ರಚಾರಾಂದೋಲನ ಮತ್ತು ಲೋಕಪಾಲ್ ಮಸೂದೆ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧: ಓಹ್! ಭಾರತೀಯ ಸಮಾಜ ಹಾಳಾಯಿತು. ಆ ದೇವರೂ ಕೂಡ ಉಳಿಸಲಾರ. ನೋಡು, ದಿನವೂ ಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬರುವ ಈ ಸುದ್ದಿಗಳನ್ನ, ಈ ಹಗರಣಗಳನ್ನ! ಈ ಭ್ರಷ್ಟಾಚಾರ! ಥೂ! ವಾಕರಿಕೆ ಬರ್ತದೆ!

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೨: ಯಾಕಿಷ್ಟು ಬೇಜಾರು ಮಾಡ್ಕೋತೀಯಾ? ಅಷ್ಟು ನಿರಾಶನಾಗಬೇಡ. ಈ ಕಲಿಯುಗದಲ್ಲಿ ಹೀಗೆಯೇ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧: ಏನು? ನೀನು ದೊಡ್ಡೋರ/ಹಿರೀಕರ ಥರ ಮಾತಾಡ್ತಿದೀಯಾ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಅವನು/ಅವಳು ಏನ್ ಹೇಳ್ತಿದಾನೊ/ಳೊ ಅದು ನಿಜ. ಪುರಾಣಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಕೆಟ್ಟಶಕ್ತಿಯಾದ ಕಲಿ ಭೌತಿಕ ಜಗತ್ತನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೩: ಭೌತಿಕ ಜಗತ್ತು, ಅಂದರೆ ಏನು?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಭೌತಿಕ ವಸ್ತುಗಳಾದ ಆಸ್ತಿ, ಹಣ, ಚಿನ್ನ, ಜೂಜಾಟ, ಕುಡಿತ ಇತ್ಯಾದಿ. ಇವೆಲ್ಲ ಕೊನೆಗೆ ಸಮಾಜವನ್ನು ಅಧಃಪತನದ ಕಡೆ ಕರೆದೊಯ್ಯುತ್ತವೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೩: ನನಗೆ ಈ ತರ್ಕ ಅರ್ಥ ಆಗೋದಿಲ್ಲ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಈ ಎಲ್ಲ ಭೌತಿಕ ಸಂಪತ್ತಿನ ಒಡೆಯ **ಕಲಿಪುರುಷ** ಮತ್ತು ಇವುಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಪಡೆಯಲು ಕೆಟ್ಟ ಕೃತ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಂತೆ ಜಗತ್ತಿನ ಜನರನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತಾನೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೨: ಅದಕ್ಕೆ ಜನ ಆಸ್ತಿ, ಚಿನ್ನ, ಪ್ಲಾಟಿನಮ್, ಕೋಟಿಕೋಟಿ ದುಡ್ಡು ಅಂತ ಅವುಗಳ ಹಿಂದೆ ಓಡ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೧: ಈ ಭೌತಿಕ ಸಂಪತ್ತಿನ ದುರಾಸೆಯೇ ಹಾಗೆ ವರ್ತಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಜನರ ವರ್ತನೆ ಬದಲಾಗಬೇಕು. ಜನ ಶ್ರೀಮಂತರಾಗಲು ನೈತಿಕತೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗಾಳಿಗೆ ತೂರಲು ತಯಾರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೩: ನೀನು ಏನ್ ಹೇಳ್ತಿದಿಯ ಅಂದ್ರೆ, ಕೇವಲ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಮಾತ್ರ ದುರಾಸೆಯುಳ್ಳ ಭ್ರಷ್ಟರಲ್ಲ, ಜನಸಾಮಾನ್ಯರೂ ಭ್ರಷ್ಟರಾಗಿದಾರೆ ಅಂತ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೪: ಹಾಗಿದ್ದರೆ ನೀನು ಭ್ರಷ್ಟ ರಾಜಕಾರಣಿಗಳನ್ನು ತನಿಖೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಿಸುವ ಲೋಕಪಾಲ್ ಮಸೂದೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ಕೊಡ್ತಾಯಿಲ್ಲ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೫: ಬಹುಶಃ ಅವನೇನು/ಳೇನು ಹೇಳ್ತಾಯಿದಾನೆ/ಳೆ ಅಂದ್ರೆ, ಕೇವಲ ಲೋಕಪಾಲ್ ಮಸೂದೆಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ಸಮಾಜದ ಕೊಳಕನ್ನು ತೊಡೆಯೋಕೆ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಪ್ರತಿವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲೂ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಅನ್ನೋದು ಮೂಡಬೇಕು ಅಂತ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ೬: ಸರಿ. ಹಾಗಿದ್ದರೆ ಈ ಚರ್ಚೆಯನ್ನ ಪ್ರೇಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬಿಡೋಣ.

(ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೊ ಅಷ್ಟು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಲು

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ. ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಟರನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿ.)

ಇದೇರೀತಿ, ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿ ಅದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಬಹುದು. ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಸಂವಾದ ನಡೆಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಇದು ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಬಹುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಸದಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಏಕಸ್ವಾಮ್ಯ ಸಾಧಿಸಬಾರದು. ಬೋಲ್ ಅವರ ರಂಗಭೂಮಿ ಎಲ್ಲರೂ ಭಾಗವಹಿಸುವಂತೆ ಆದರೆ, ಯಾರೂ ಅಂಚಿಗೆ ದೂಡಲ್ಪಡದಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದೇ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವೀಕರಣಗೊಂಡ ತರಗತಿ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕೂರಿಸುವ ಬದಲು ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಿರುವವರ ಸುತ್ತ ಕೂರುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಇದು ಒಂದು ಸ್ನೇಹಮಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತದೆ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Biswas, Benil (2009, January 24) Theatre & performance: A link between theory and praxis. [Web log post] Retrieved from <http://rangamancha.blogspot.com/2009/01/theatre-of-oppressed-augusto.
2. Boal, Augusto (2008). Theatre of the oppressed at Riverside Church in New York City. Retrieved from <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Augusto_Boal_nyc5.jpg.
3. MacDonald, Susie & Rachel, Daniel (n.d.). Augusto Boal's FORUM THEATRE for teachers: (Notes from a workshop at Athens conference 2000).Retrieved from <http://organizingforpower.files.wordpress.com/2009/03/games-theater>- of-oppressed.pdf.
4. Paterson, Doug (n.d.). A brief biography of Augusto Boal. Retrieved from <http://www.ptoweb.org/boal.html.
5. Ross Mckeehen Louis (2002). Critical performative pedagogy: Augusto Boal's theatre of the oppressed in the English as a second language classroom (Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, LA) Retrieved

from <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0413102-182717/> unrestricted/Louis_dis.pdf.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಬೊಲ್‌ರ ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಸರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯೇ? ಇಲ್ಲವೆ?

೨. ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಯೋಗದಿಂದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಉಂಟಾಗಬಹುದೆ?

ಚಿತ್ರಾ ಶೇಷಾದ್ರಿ, ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಭಾಗ, ಭಾರತಿ ಮಹಿಳಾ ಕಾಲೇಜು, ಚೆನ್ನೈ, ತಮಿಳುನಾಡು, ಭಾರತ. ಇವರಿಗೆ ಅನುವಾದ, ಸಂಗಂ ಸಾಹಿತ್ಯ, ಮಹಿಳಾ ಬರವಣಿಗೆ, ರಂಗಭೂಮಿ, ವೈಷ್ಣವ ಆಳ್ವಾರ್ ಸ್ತೋತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ಆಸಕ್ತಿ ಇದೆ. chitranaresh@gmail.com

ಅನುವಾದ: ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching, Volume 1 Number 2 July 2012.



೨

ಮಕ್ಕಳ ಬರಹ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಲೇಖಕರಾಗುವ ಪರಿಣತಿ ನಿರ್ಮಿಸುವುದು

– ಸ್ನೇಹಲತಾ ಗುಪ್ತಾ
ಜೋಸೆಫ್ ಮಥಾಯ್
ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾತ್ ಕುಮಾರ್ ಝಾ

ಸಾರಾಂಶ: ಭಾಷೆಯ ನಾಲ್ಕು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಬರವಣಿಗೆಯು ಉನ್ನತವಾದದ್ದು ಮತ್ತು ಪ್ರಮುಖ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಮಾಧ್ಯಮ. ಕಲಿಕೆ ಅಥವಾ ಜ್ಞಾನವು ಬರವಣಿಗೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಅಭ್ಯಾಸ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಂತೆ ಅಂತರಾಳದ ಅನೇಕ ಚಿಂತನೆಗಳು ಅಕ್ಷರದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ. ಏನನ್ನು ಓದುವುದು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯಂತೆ ಏನನ್ನು ಬರೆಯುವುದು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆ ಸಹ ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ದೆಹಲಿಯ ಅಂಕುರ್ ಸಂಸ್ಥೆಯು ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯೋಗದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬರವಣಿಗೆಗೆ ವಿಷಯವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗೆಯನ್ನು ಸಹ ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಸಂಲಗ್ನ– Cohesion, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ಅಧ್ಯಯನ ತಂಡ– National Focus Group, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು– National Curriculum Framework, ಉತ್ಪಾದಕ ಸಂವಹನ ಸುರುಳಿ– Generative Communication Spiral, ಕಲಿಕಾ ಸಮೂಹಗಳು– learning collectives, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬರಹ– individual writing, ಸಾಮೂಹಿಕ ಅಭ್ಯಾಸ– group practices, ಬರವಣಿಗೆಯ ಚಕ್ರ– cycle of writing, ಉತ್ಪಾದಕ ಸಂವಹನ ಸುರುಳಿ– generative communication spiral, ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳವರ ಗುಂಪು– writers circle.

ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಬೋಧನೆ ಕುರಿತು, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (ಎನ್‌ಸಿಎಫ್) ೨೦೦೫ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕೇಂದ್ರಿಕೃತ ಅಧ್ಯಯನ ತಂಡ (ಎನ್‌ಎಫ್‌ಜಿ – ನ್ಯಾಷನಲ್ ಫೋಕಸ್ ಗ್ರೂಪ್) ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಬದಲಾವಣೆ ಮಾಡಿವೆ. ಈ ಮಹತ್ತ್ವದ ಹಂತದ ಅನಂತರವೂ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿರುವುದು ಉಳಿದಿದೆ. ೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಹೊರತಂದ ಹೊಸ ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ ಮತ್ತು ಎನ್‌ಎಫ್‌ಜಿ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ತತ್ತ್ವಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸಲಿಲ್ಲ. ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಪ್ರಕಟಿಸುವ, ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಹನ್ನೆರಡನೇ ತರಗತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ನಡೆಸುವ ಮತ್ತು ತನ್ನ ಅಧೀನದಲ್ಲಿ ನೋಂದಣಿಯಾಗಿರುವ ಶಾಲೆಗಳ ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಮಾಡುವ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿಯ (ಸಿಬಿಎಸ್‌ಇ) ವಿಧಾನದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ.

ಇದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿತವಾಗಿರುವ ಹನ್ನೆರಡು ಸಾವಿರಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ನೀಡಲಾಗುವ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಿಬಿಎಸ್‌ಇ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ೨೦೧೧ ರ ಆವೃತ್ತಿಯು, 'ಮಾತೃಭಾಷಾ ಹಿಂದಿ'ಯೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ 'ಸ್ವತಂತ್ರ ಮತ್ತು ಮೂಲ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು' ಗೌರವಿಸುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅದರ ಹದಿನಾರು ಉದ್ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮಾತ್ರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿಲ್ಲವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಎರಡನೆಯ ಉದ್ದೇಶವು 'ವಿರಾಮ್–ಚಿಹ್ನ್ –ಲೇಖನ ಚಿಹ್ನ್' (ಅಲ್ಪವಿರಾಮ ಮತ್ತು ಪೂರ್ಣ ವಿರಾಮ) ಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಸಂವಹನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಭಾಗದಡಿಯಲ್ಲಿ, ಸೃಜನಶೀಲತೆ ಮತ್ತು ಸ್ವಯಂ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆಯ 'ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು' ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೋರಲಾಗಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಪಠ್ಯ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತ ರಾಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ 'ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವರ ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು

ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಲು ಅವರ ಅನುಭವ, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು' ಎಂದು. ಇದನ್ನನುಸರಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಹನ್ನೆರಡು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು. ಸೂಕ್ತ 'ಲೇಖನ ಚಿಹ್ನೆ ಮತ್ತು ಸಂಲಗ್ನ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು (ವಾಕ್ಯ/ಪದಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸುವ) ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ಶುದ್ಧವಾದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾಗಿತ್ತು'. ಮತ್ತು ಆದ್ಯತೆಯು ಬರವಣಿಗೆಯ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಇತ್ತು ಎಂದು ಹೇಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಸೃಜನಾತ್ಮಕ ಬರವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾಂತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳ(ಕ್ರಿಯೇಟಿವ್ ರೈಟಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರಾನ್ಸ್‌ಲೇಷನ್ ಸ್ಟಡೀಸ್) ಕುರಿತಾದ ಸಿಬಿಎಸ್‌ಇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಸೃಜನಶೀಲ ಬರವಣಿಗೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಪದಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುವ ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೆಂದು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಆದ್ಯಂತ ಗುರಿಯು ಇನ್ನೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿರುವವರ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ತೀಕ್ಷ್ಣಗೊಳಿಸುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಈ ಪಠ್ಯವು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ವಯಂ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಆ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಈ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು ಭಾಷಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಎನ್‌ಸಿಎಫ್ ೨೦೦೫ ಮತ್ತು 'ಎನ್‌ಎಫ್‌ಜಿ'ಯಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲಪಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆಯು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರವಾಗಿ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿರುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬರೆಯಬೇಕೆಂದು ಘೋಷಿಸಿದ ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಸಾಮೂಹಿಕ ನಿಟ್ಟುಸಿರು ಹೊರಬರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರಿಗೆ ಬರೆಯುವುದೆಂದರೆ ಬೇಸರದ ಕೆಲಸ, ಭಯಭೀತರಾಗುವ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಆದಷ್ಟು ಮುಂದೂಡುವುದು ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಮಾಡದಿರುವಂತೆ ಸಬೂಬು ನೀಡುತ್ತಾರೆ.

ಕಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೊದಲ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಎಂದರೆ ತತ್‌ಕ್ಷಣವೇ ಅವರ ಪೆನ್ಸಿಲ್‌ಗಳನ್ನು ಮೊನಚು ಮಾಡಲು ಒಂದು ಮೂಲೆಗೆ

ಹೋಗುವುದು. ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಬರೆಯಲು ತಮ್ಮ ಪೆನ್ನಿಗಾಗಿ ಶಿಕಾರಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಸಿದ್ಧವಾಗಲು ಸಮಯ ವ್ಯರ್ಥ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಮೂವತ್ತೈದರಿಂದ ನಲವತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳ ಒಂದು ಪಿರಿಯಡ್‌ನಲ್ಲಿ, ಕಾಲುಭಾಗ, ಈಗಾಗಲೇ ಹೋಯ್ತು.

ಒಂದೆಡೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಏನು ಬರೆಯಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿದಿಲ್ಲವೆಂದು ದೂರುತ್ತಾರೆ, ಹೇಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕು, ಅಥವಾ ಎಷ್ಟು ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆಯಬೇಕು ಎಂದು ಚಕಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ, ಬರೆಯುವ ಅಸಮರ್ಥತೆ, ಕಳಪೆ ಕೈಬರಹ, ವ್ಯಾಕರಣ ಅಶುದ್ಧತೆ, ಲೇಖನ ಚಿಹ್ನೆಯ ಜ್ಞಾನದ ಕೊರತೆ, ಕಳಪೆ ಕಾಗುಣಿತ, ನಿರರ್ಗಳತೆ, ಮತ್ತು ಸುಸಂಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಯ ಕೊರತೆಯನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿ ವಿಷಾದಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇವುಗಳಷ್ಟೇ ಬರೆಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವೆಂಬಂತೆ.

ಹಾಗಾದರೆ, ಬರಹವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮೂಹಿಕವಾಗಿ ನಿರಾಕಾರ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಏಕೆ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ? ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಳಪೆ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಏಕೆ ವಿಷಾದಿಸುತ್ತಾರೆ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬರವಣಿಗೆಯಿಂದ ಏನನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವೀಗ ನೋಡೋಣ.

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇವುಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗಿದೆ:

- ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆ, ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕ, ಸಹಾಯ ಪುಸ್ತಕ ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಂದ ಉತ್ತರಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಕಾಪಿ ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಇವುಗಳನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿ ಕಲಿಯಬೇಕು ಅನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಬರೆದು ತೋರಿಸಬೇಕು
- ನೀರಸ ಮತ್ತು ಸವಕಲು ವಿಷಯಗಳಾದ ಮಳೆಗಾಲದ ಒಂದು ದಿನ, ಮರಗಳ ಮೌಲ್ಯ, ಮುಂಜಾನೆಯ ವಿಹಾರ, ನನ್ನ ನೆಚ್ಚಿನ ಟಿವಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ, ಮತ್ತು ಅನಾರೋಗ್ಯ ರಜೆಗಾಗಿ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರಿಗೆ ಅರ್ಜಿ, ಮುಂತಾದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯಬೇಕು
- ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವರದಿ, ಲೇಖನ, ಪತ್ರ, ಸತ್ಯ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ೨೦೦ ಪದಗಳಿಗೆ ಮೀರದಂತೆ ಬರೆಯಬೇಕು

ಇವುಗಳೇ ಬರವಣಿಗೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಷಯಗಳು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಬರೆಯಬಲ್ಲರೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬುವುದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಅವರು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಬರೆಯುವರೆಂಬ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನೂ ಇಡುವುದಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಬರೆಯಲು ಬಿಟ್ಟರೆ, ಹಲವಾರು ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ತಿದ್ದಲು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪರಿಹಾರವೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಬರೆಯಲು ಅವಕಾಶವನ್ನೇ ನೀಡದಿರುವುದು ಹಾಗೂ ಚೌಕಟ್ಟು ಮತ್ತು ಪದ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾಗಿ ಸೂಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸುವುದು ಇನ್ನೊಂದು ತಂತ್ರವಾಗಿದೆ.

ಬರವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಭಯ ಮತ್ತು ಆತಂಕಗಳು ಅವರ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಇತರ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬರೆಯುವ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಶ್ರೇಣೀಕರಿಸಬೇಕು ಅಥವಾ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕು; ಅದಕ್ಕೆ ಸರಿ ತಪ್ಪು ಅಂತ ಬರೆಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಗ್ರೇಡ್ ಅಥವಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಬೇಕು ಇತ್ಯಾದಿ ನಂಬಲಾಗಿದೆ. ಇವುಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ನಂಬಿಕೆಗಳಾಗಿದ್ದು ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಂತೋಷ ಅಥವಾ ಬರವಣಿಗೆಯ ಆನಂದಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡುವುದು ಬಹಳ ಅಪರೂಪ. ಹೀಗಿರುವಾಗ ಯಾವುದೇ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ಕೂಡಲೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ, ತಾವೇ ಬರೆದಿರುವುದನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಅವರು ತಮ್ಮ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಮರುಪರಿಶೀಲಿಸಲು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಹಿಂಜರಿಯುತ್ತಾರೆ. ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಗೀರೆಳೆದು, ಚಿತ್ತುಮಾಡಿ ಕಾಣದಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ ತಿದ್ದುಪಡಿ ದ್ರವವನ್ನು ಯಥೇಚ್ಛವಾಗಿ ಬಳಸಿ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಮರೆಮಾಚಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಜನರನ್ನು ಬರೆಯಲು ತೊಡಗಿಸುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಅಂಕುರ್ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಾಜದ (ಅಂಕುರ್ ಸೊಸೈಟಿ ಫಾರ್ ಆಲ್ಟರ್ನೇಟಿವ್ಸ್ ಎಜುಕೇಶನ್) ಅನುಭವವು (ಇಲ್ಲಿಂದ ಮುಂದೆ – ಅಂಕುರ್) ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ.

'ಅಂಕುರ್' ಎಂಬ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯು ದೆಹಲಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಮಿಕರೇ ವಾಸಿಸುವ ಆರು ಬಡಾವಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದೆ. ಇದು ೬–೧೧

ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗೆ 'ಕಲಿಕಾ ಸಮೂಹಗಳು' ('ಲರ್ನಿಂಗ್ ಕಲೆಕ್ಟಿವ್ಸ್'), ೧೦-೧೫ ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗೆ ಸಂಘಗಳು ಮತ್ತು ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳು, ೧೫ ವರ್ಷ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನವರಿಗೆ ಸೈಬರ್ ಮೊಹಲ್ಲಾಗಳು ಮತ್ತು ಮಹಿಳಾ ಯುವ ಸಮೂಹ ('ಯಂಗ್ ವಿಮೆನ್ ಕಲೆಕ್ಟಿವ್')ಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಈ ಬಡಾವಣೆಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಮುದಾಯದೊಂದಿಗೆ ಕೂಡ ಅಂಕುರ್ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ವಸತಿ ನಿರ್ಮಾಣ ಮತ್ತು ನಿರ್ಮೂಲಗೊಳಿಸುವಿಕೆಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು, 'ಸಮುದಾಯದ ಧಫ್ತರ್ (ಆರ್ಕೈವ್) ಸಂಗ್ರಹಾಲಯ' ದಂತಹ ಮತ್ತು ಆ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ನಿಯಮಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೂಲಕ ಅಲ್ಲಿನ ಬೌದ್ಧಿಕತೆ ವರ್ಧಿಸುತ್ತಿದೆ. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಅದು ದೆಹಲಿ ಮಹಾನಗರ ಪಾಲಿಕೆ (ದೆಹಲಿ ಮುನ್ಸಿಪಲ್ ಕಾರ್ಪೊರೇಷನ್-ಎಂಸಿಡಿ)ಯೊಂದಿಗೆ ಸಹಯೋಗದ ಯೋಜನೆಯೊಂದನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದೆ: ತಾನು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಬಡಾವಣೆಗಳ ಆರು ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಬೆಳಸುವುದು.

ಅಂಕುರ್ ನಡೆಸುವ ಸಮೂಹಗಳು ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ಸುಸ್ಥಿರ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿವೆ. ಈ ಗುಂಪುಗಳು ಪ್ರತಿ ವಾರವೂ ಯಾವುದಾದರು ಒಂದು ದಿನ ಒಂದೂವರೆಯಿಂದ ಎರಡು ಗಂಟೆಗಳ ಕಾಲ ಭೇಟಿಯಾಗುತ್ತವೆ, ಅಂಕುರ್ ಉದ್ಯೋಗಿಯೊಬ್ಬರು ಸುಗಮಗಾರರಾಗಿ ಅವರ ನಡುವೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಎಲ್ಲ ಸಮೂಹಗಳಲ್ಲೂ ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲ ಆಚರಣೆಯಾಗಿ ಉಳಿದಿದೆ. ಕಲಿಕಾ ಸಮೂಹಗಳು (ಲರ್ನಿಂಗ್ ಕಲೆಕ್ಟಿವ್ಸ್) ಸೃಷ್ಟಿಸಿರುವ ರಚನೆಗಳೂ, ಭಿತ್ತಿಪತ್ರ ಅಥವಾ ಕವಿತೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಾರವಾಗುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಸಾವ್ದಾ-ಘೇವ್ರಾದಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ಏನು ಬೇಕು?' ಎಂಬ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ (ಸಾವ್ದಾ-ಘೇವ್ರಾ ಒಂದು ಪುನರ್ವಸತಿ ಬಡಾವಣೆ, ಇದನ್ನು ದೆಹಲಿಯ ವಾಯವ್ಯ ಹೊರವಲಯದಲ್ಲಿ ೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಲಾಯಿತು). ಕವಿತೆಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟವು, ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಬರೆದ ಪಠ್ಯವು ಲಯಬದ್ಧವಾದ ಮಂತ್ರದಂತಿದೆ.

"ಪಾರ್ಕ್ ಮೇ ಘಾಸ್ ಓರ್ ಪೇಡ್ ಚಾಹಿಯೇ /
ಶಾಪಿಂಗ್ ಮಾಲ್, ಚಿಡಿಯಾ ಘರ್ ಔರ್ ದುಕಾನ್ ಚಾಹಿಯೇ /
ಪಾಪಾ ಕೇ ಲಿಯೇ ಪಾಸ್ ಮೇ ಕಾಮ್ ಚಾಹಿಯೇ /
ನಾಲಿಯೋಂ ಮೇ ಪಾನಿ ಕಾ ಬಹವ್ ಚಾಹಿಯೇ"

(ನಮಗೆ ಉದ್ಯಾನವನದಲ್ಲಿ ಹುಲ್ಲು ಮತ್ತು ಮರಗಳು ಬೇಕು /
ನಮಗೆ ಶಾಪಿಂಗ್ ಮಾಲ್, ಮೃಗಾಲಯ ಮತ್ತು ಅಂಗಡಿಗಳು ಬೇಕು /
ನಮ್ಮ ತಂದೆಗೆ ಹತ್ತಿರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಬೇಕು /
ನಮಗೆ ನೀರು ಹರಿಯುವ ನಲ್ಲಿಗಳು ಬೇಕು).

ಅವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಮುದ್ರಣ ರೂಪದಲ್ಲಿ ತರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದರಿಂದ, 'ಎ-೪' ಗಾತ್ರದ ಲೇಸರ್ ಮುದ್ರಣದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಪಾರ ಮಟ್ಟದ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಮತ್ತು ಅವರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೃತಿಗಳನ್ನು ಮುದ್ರಣದಲ್ಲಿ ನೋಡುವ ಉತ್ಸಾಹವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಉಳಿದ ಸಮೂಹಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಬರಹಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತವೆ ಯಾದರೂ ಅವು ಸಾಮೂಹಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಸುಸ್ಥಿರತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತವೆ. ಗ್ರಂಥಾಲಯ ಮತ್ತು ಸಂಘಗಳು, ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ಕೃಷ್ಟಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಾಗಿವೆ. ಸಂಘವು ಸ್ಥಳೀಯತೆಯ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಗ್ರಂಥಾಲಯವು ಪುಸ್ತಕಗಳ ಮೇಲೆ ಮತ್ತು ಯಾರೂ ಹೊರಗುಳಿಯದಂತೆ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಈ ಪ್ರಯೋಗದಿಂದ ಕಲಿಯುವುದೇನೆಂದರೆ ಎರಡೂ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಸಮಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ವಿಲೀನಗೊಳಿಸಲು ಅಂಕುರ್ ಯೋಜಿಸುತ್ತಿದೆ ಮತ್ತು ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಎಂದು ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು ತಮ್ಮ ಬಡಾವಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಕಥೆ ಹೇಳುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಬರಹಗಳನ್ನು ಈಗ ಬ್ಲಾಗ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಅಪ್‌ಲೋಡ್ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

(http://khichripurtalkies.blogspot.com/
http://dakshinpuridiaries.blogspot.com/).

ಸೈಬರ್ ಮೊಹಲ್ಲಾದವರು ಬರಹಗಳ ಸಂಕಲನವನ್ನು ತಂದಿದ್ದಾರೆ, ಇದನ್ನು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ರಾಜ್‌ಕಮಲ್ ಪ್ರಕಾಶನದವರು 'ಬೇಹ್ರೂಪಿಯಾ ಶೇಹರ್' (ಬಹುರೂಪಿ ನಗರ) ಎಂಬ ಪುಸ್ತಕವಾಗಿ ಪ್ರಕಟಿಸಿದರು. ಅನಂತರ 'ಟ್ರಿಕ್ಸ್ಟರ್ ಸಿಟಿ'ಯ (ದಗಾಕೋರ ನಗರ) ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನುವಾದವನ್ನು ಪೆಂಗ್ವಿನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಹೊರತಂದಿದೆ. ಇದಕ್ಕೂ ಮೊದಲು ಗಲಿಯೋಂ ಸೇ / ಫ್ರಮ್ ದಿ ಬೈಲೇನ್ಸ್ (ಗಲ್ಲಿಯಿಂದ) ಎಂಬುದು ಸೈಬರ್ ಮೊಹಲ್ಲಾ ಅವರಿಂದ ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಕಟಿತವಾಗಿತ್ತು.

ಮಹಿಳೆಯರಿಗಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಇರುವ ಒಂದೇ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಗುಂಪು, ಯುವತಿಯರ ಸಮೂಹ (ಯಂಗ್ ವಿಮೆನ್ಸ್ ಕಲೆಕ್ಟಿವ್) ಆಗಿದೆ, ಇದು ಸಾಕಷ್ಟು ಕೌಶಲವರ್ಧನೆ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅವರು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ತಮ್ಮ ಬರಹಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ 'ಉದ್ಧೇದ್ಬನ್' (ಗೋಜಲು ನೇಯ್ಗೆ – Tangled Weave) ಎಂಬ ಕಿರುಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಸ್ವಯಂ ಪ್ರಕಟಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಈ ಪ್ರಯೋಗವು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಯುವಜನರಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿ ಅಪಾರ ಸೃಜನಶೀಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ ಮತ್ತು ಈ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಗೆ ಅರಳಲು ಅವಕಾಶ ಮಾತ್ರ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂಕುರ್‌ನ ಈ ಪ್ರಯೋಗಗಳಿಂದ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ ಇತರ ಬೋಧನೆ–ಕಲಿಕೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ಪಾಠಗಳು ಯಾವುವು 'ಬರೆಯುವ ಹಂಬಲ ಎಲ್ಲಿಂದ ಬರುತ್ತದೆ' ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಾವು ಪ್ರಾರಂಭಿಸೋಣ. ಬರವಣಿಗೆಯ ಬೋಧನಾವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಬರೆಯುವ ಬಯಕೆಯನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿರುವೆವಾದರೆ ಇದು ನಾವು ಬರಹಗಾರರಾಗಿ ಅಥವಾ ಕೇಳುಗರಾಗಿ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಗತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಾಗ ಮಾತ್ರ ಈ ಆಸೆಯನ್ನು ಹೊರಹಾಕಬಹುದು, ಆಗ ಅಲ್ಲಿ ನಾವು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಬರೆಯುವ ತುಡಿತವನ್ನು ಹತ್ತಿಕ್ಕಿಕೊಳ್ಳದಿರಬಹುದು.

ಅಂಕುರ್ ಸುಗಮಗಾರಿಕೆ ಸಂಘದ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕಾರ್ಯಕರ್ತ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದಂತೆ:

'ನ ಆಜ್ ಮೇಯಿ ಯೇ ಸೋಚ್ ಕೇ ಥಾಮಿ ಕಿ ಮೇರೇ

ಪಾಸ್ ಷಬ್ದ್ ನಹಿ ಹೇ ನಾಹಿ ಇಸ್ ಸವಾಲ್

ನೇ ಬೇಹ್ಕಾಯ ಕಿ ಮೇರಿ ಸಾದಿ–ಸಪತ್ ಬಾಶಾ

ಕಿಸೀ ಕೋ ಪಸಂದ ಆಯೇಗಿ ಕಿ ನಾಹಿ ಬಸ್ ಮನ್

ಮೇ ಜಿನ್ ಖಾಯೋಲೋಂ ಔರ್ ಅಹ್ಸಾಸೋ ಕಿ ಸುನಾಮಿ ಆಯಿ

ಥೀ ಉನ್ಹೇ ಘರ್ ಜೇತ್ ಹೇ, ಪಲಂಗ್ ಪರ್ ಬೈತ್ ಅಪ್ನಿ ಕಾಪಿ ಕೇ ಹವಾಲೇ ಕರ್ ದಿಯಾ.'

(ಇಂದು ನಾನು ಪದಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ನಿಲ್ಲಲಿಲ್ಲ.

ನನ್ನ ಸರಳ ಮತ್ತು ವಿರಳ ಶೈಲಿಯು ಯಾರನ್ನಾದರೂ ಮೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆಯೆ ಅಥವಾ

ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆಯು ನನ್ನ ಹತೋಟಿಯಲ್ಲಿಲ್ಲ.

ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಸುನಾಮಿ ನನ್ನ ಮನಸ್ಸನ್ನು ತಲ್ಲಣಗೊಳಿಸಿತು

ಮತ್ತು ನಾನು ಮನೆಗೆ ಬಂದ ತತ್‌ಕ್ಷಣ,

ನನ್ನ ಚಾಪೆಯ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತು ಅವುಗಳನ್ನು ನನ್ನ ದಿನಚರಿಯ ಪುಸ್ತಕಕ್ಕೆ ಶರಣಾಗಿಸಿದೆ.)

ನಮ್ಮ ಅನುಕೂಲಕ್ಕಾಗಿ ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದ ದೃಷ್ಟಾಂತವನ್ನು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕಗೊಳಿಸಲು ಬೋಧಾನಾ ತಜ್ಞರೊಬ್ಬರು ಬಂದಿದ್ದಾರೆ, ಅವರೇ ಲೂಯಿಸ್ ರೋಸೆನ್‌ಬ್ಲಾಟ್. ಅವರು ಹೀಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ:

'ಬರವಣಿಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಸಮಯದ ಒಂದು ಘಟನೆಯಾಗಿದೆ, ಇದು ಬರಹಗಾರರ ಜೀವನಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಬಾಹ್ಯ ಮತ್ತು ಆಂತರಿಕ ಒತ್ತಡಗಳಿಂದ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಬರವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಯಾವಾಗಲೂ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವಾ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಿಕಾತ್ಮಕವಾಗಿ ನೋಡಬೇಕು.' (ರೋಸೆನ್‌ಬ್ಲಾಟ್, ೨೦೦೫, ಪು. ೧೭) ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಲಯಗಳು ಸೇರಲು (sync) ನಾವು ಕಾಯುತ್ತಿರುವಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಏನು ಮಾಡಬಹುದು, ರೋಸೆನ್‌ಬ್ಲಾಟ್ ಹೇಳಿದಂತೆ, 'ಖಾಲಿ ಪುಟವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿರುವ ಬರಹಗಾರರು' (ರೋಸೆನ್‌ಬ್ಲಾಟ್, ೨೦೦೫, ಪುಟ ೧೬).

ಅಂಕುರ್ ಹೊಸ ಬರಹಗಾರರನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಹತ್ತಿರವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕವಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ನಾವು ಏನನ್ನು ತಿನ್ನಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇವೆಯೋ ನಮಗೆ ಯಾವುದು ಸಂತೋಷ, ದುಃಖ, ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಕೋಪವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆಯೋ ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ನಮ್ಮ ದೃಷ್ಟಿ, ಧ್ವನಿ, ವಾಸನೆ, ಸ್ಪರ್ಶ ಮತ್ತು ಅಭಿರುಚಿಯೊಂದಿಗೆ ಮರುಸಂಪರ್ಕವೂ ಇದೆ. ದಿನಚರಿಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವ ಅಭ್ಯಾಸದಿಂದ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ನಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯಗಳಿಂದ ನಾವು ಪಡೆಯುವ ಎಲ್ಲ ಒಳಹರಿವುಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ, ಲಿಖಿತ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸೆರೆಹಿಡಿಯುತ್ತೇವೆ. ಕೇವಲ ಒಂದು ಇಂದ್ರಿಯದ ಒಳಹರಿವಿನ ಬಗ್ಗೆ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸೂಚನೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಈ ಅಭ್ಯಾಸದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು

ವರ್ಧಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ವಿಶೇಷ ನಿರ್ದೇಶನ ನೀಡಬಹುದು. ಇದು ನಿತ್ಯವೂ ರಾಗಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವ ಸಂಗೀತದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಂತೆ ಅಥವಾ ಸಮರ ಕಲೆಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮೂಲ ಹೊಡೆತಗಳು ಮತ್ತು ರಕ್ಷಣಾತ್ಮಕ ಚಲನೆಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುವಂತೆ ಬರಹಗಾರರಿಗೂ ದಿನಚರಿಯಾಗಬೇಕು.

ಅಂಕುರ್, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಸಂಭಾಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದಿಸುವ ಮೂಲಕ ಉನ್ನತ ಬರವಣಿಗೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತದೆ. ಕೇಳುವ ಮತ್ತು ಓದುವ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಹೋಲಿಕೆ ಇದೆ ಎಂದು ಅವರು ನಂಬುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಎರಡೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರಲು ಕಾರ್ಯಕರ್ತರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಜನರೊಂದಿಗಿನ ಸಂಭಾಷಣೆ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು 'ಓದುವ ಸಂವಹನಗಳು' ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಚೈತನ್ಯ ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಆದರೆ ಉತ್ಸಾಹದ ಮೊದಲ ಉದ್ದೀಪನೆ ಮಸುಕಾದ ಅನಂತರ ಏನಾಗುತ್ತದೆ, ಬರಹಗಾರರಿಗೆ ಕೆಲವು ಸಾಲುಗಳು ಅಥವಾ ಅರ್ಧ ಪುಟ ಉಳಿದಿರುವಾಗ ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಆಲೋಚನಾ ಸರಣಿ ಬರಿದಾದಾಗ ಕೇಳುಗರ ಸಮುದಾಯವು ಬೆಂಬಲವಾಗಿ ನಿಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಉತ್ಸಾಹಭರಿತ ಆಲಿಸುವಿಕೆ, ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಮೊದಲ ಕೇಳುಗರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಬರಹಗಾರರನ್ನು ಚೈತನ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದ ಬರಹಗಾರರಿಗೆ, ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹವಾದ ನಿಕಟವಾಗಿ ಹೆಣೆದ ಮತ್ತು ಪೋಷಿಸುವ ವಲಯವು ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತವಾಗಿದೆ, ಆದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಅನುಭವೀ ಬರಹಗಾರರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಕೇಳುಗರ ವಲಯವು ಆ ಉತ್ಸಾಹವನ್ನು ತುಂಬುತ್ತದೆ.

ಸಂಘದ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಕಾರ್ಯಕರ್ತ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ:

ಹಮಾರೇ ಸಾಮ್ನೇ ವಾಲೇ ರಾಜೇಶ್ ಭಯ್ಯಾ ಕೇ

ಸಗಾಯಿ ವಾಲೇ ದಿನ್, ಉನ್ಕೇ ಹೋನೇ ವಾಲೇ ಸಸುರಾಲ್ ಕೇ

ಲೋಗ್ ಉನ್ಕೇ ಘರ್ ಆಯೇ ಉಯೇ ಥೇ

ಪರ್ ಘರ್ ಮೇ ಉತ್ನಿ ಜಗಾ ನಹೀ ಥಿ ಕಿ ಸಬ್ ಮೇಹೇಮಾನ್ ಉಸ್ ಮೇನ್ ಸಮಾ ಜಾಯೇ.

ಇಸ್ ಲಿಯೇ ಕುಚ್ ಲೋಗ್ ಹಮರೇ ಘರ್ ಕೇ ಸಾಮ್ನೆ, ಪಾರ್ಕ್ ಮೇ ಚಾರ್ಪೈ ಪೇ

ಬೈಟ್, ಬಟಿಯಾ ರಾಹೇ ಥೇ. ವಾಹಿ ಕೋನ್ ಮೇ

ಚಾರ್ಪೈ ಪೇ ಬೈಟ್ ಕೇ ಮೇ ಭೀ ಲಿಖ್ ರಹೀ ಥೀ.
ಮುಜೇ ದೇಖ್, ರಾಕೇಶ್ ಭೈಯ್ಯಾ ಕೇ ಸಸೂರ್ ನೇ
ಪೂಛಾ, "ಯೆ ಕ್ಯಾ ಲಿಖ್ ರಹೀ ಹೋ."
ಮೈನೇ ಅಪ್ನೇ ಘರ್ ಕಿ ಔರ್ ಇಶಾರಾ ಕಾರ್ತೇ ಹುವೇ
ಕಹಾ, "ಮೈ ಅಪ್ನೇ ಘರ್ ಕೇ ಬಾರೇ ಮೇ ಲಿಖ್
ರಹಿ ಹೂ. "

ರಾಜೇಶ್ ಭೈಯ್ಯಾ ಅವರ ನಿಶ್ಚಿತಾರ್ಥದ ದಿನ ಅವರ 'ಭಾವಿ ಮಾವನ' ಕಡೆಯವರು ಅವರ ಮನೆಗೆ ಬಂದಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅವರ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಕೂರಲು ಜಾಗ ಸಾಕಾಗಲಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ಅತಿಥಿಗಳು ನಮ್ಮ ಮನೆಯ ಎದುರಿಗಿರುವ ಉದ್ಯಾನದಲ್ಲಿ ಚಾಪೆ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾನು ಆ ಚಾಪೆಯ ಒಂದು ಮೂಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೂತು ಬರೀತಾಯಿದ್ದೆ. ಸ್ವಲ್ಪ ಹೊತ್ತು ನನ್ನನ್ನು ನೋಡಿದ ಅನಂತರ, ರಾಕೇಶ್ ಭೈಯ್ಯಾ ಅವರ ಮಾವ ನನ್ನನ್ನು ಕೇಳಿದರು, "ನೀವು ಏನು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದೀರಿ?" ನಾನು ನನ್ನ ಮನೆಯ ಕಡೆಗೆ ತೋರಿಸಿ, "ನಾನು ನನ್ನ ಮನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆ" ಎಂದು ಹೇಳಿದೆನು.

ಓರ್ ಫಿರ್ ಮೇ ಅಪ್ನೇ ಲಿಖ್ನೇ ಕೀ ಧುನ್ ಮೇ
ಖೋ ಗಯೀ. ಫಿರ್ ದೂ ಬಾರಾ ಉನ್‌ಕಿ ಆವಾಜ್ ಆಯೀ,
"ಕ್ಯಾ ಸುನ್‌ನಾ ಚಾಹೋಗೀ?"
"ಕ್ಯೋ ನಹಿ."
ಮೈ ಸುನ್‌ನೇ ಲಗೀ. ಜೈಸೇ ಲೇಖ್ ಖತಮ್ ಹುವಾ
ಸಬ್ ಕಿ ಬಾತ್ ಚೀತ್ ದುಬಾರ ಶುರು ಹೋ ಗಯೀ.
ಪರ್ ಅಬ್ ಉಂಕೀ ಜುಬಾನ್ ಪಾರ್ ಮೇರಾ ಲೇಖ್ ಥಾ

(ನಾನು ನನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ನನ್ನ ಬರಹದ ಕಡೆಗೆ ತಿರುಗಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ನನ್ನ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದುಹೋದೆ. ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಅವರ ಧ್ವನಿ ಕೇಳಿತು, "ನೀವು ಅದನ್ನು ನಮಗೆ ಓದುತ್ತೀರಾ?"

"ಏಕಿಲ್ಲ?" ಎಂದು ಹೇಳಿ ಜೋರಾಗಿ ಓದಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ.

ನಾನು ಓದಿ ಮುಗಿಸಿದ ಅನಂತರ, ಮತ್ತೆ ಅವರ ಮಾತುಕತೆ ಮುಂದುವರಿಯಿತು. ಈ ಸಲ ಅವರ ಮಾತುಕತೆ ನನ್ನ ಬರಹದ ಬಗೆಗಿತ್ತು.)

"ಅರೇ ವಾ ಕ್ಯಾ ಲಿಖ್ತಿ ಹೇ."

"ಏಕ್ ದಿನ್ ಯೇ ಲೇಖಿಕಾ ಬನೇಗಿ."

"ಅರೇ ಬಡಾ ದಿಮಾಗ್ ಹೈ."

ಧೀರೇ ಧೀರೇ ಯೇ ಬಾತೇ ಮೇರೇ ಪಾಪಾ ಕೇ

ಕಾನೋ ಮೇ ಭಿ ಅಪ್ನಿ ಗೂಂಜ್ ಚೋಡ್ನೇ ಲಗಿ.

ವೋ ಭಿ ಮೇರಿ ತಾರಾಫ್ ನೈ ನಜರಾನ್ ಸೇ ದೇಖ್ನೇ ಲಗೇ.

("ವಾಹ್, ಅವಳು ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಾಳೆ."

"ಒಂದು ದಿನ ಅವಳು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಬರಹಗಾರ್ತಿಯಾಗುತ್ತಾಳೆ."

"ಅವಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಬಹಳ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾಳೆ."

ಈ ಹೊಗಳಿಕೆ ನನ್ನ ತಂದೆಯ ಕಿವಿಯನ್ನು ತಲಪಿತು.

ಅವರೂ ಸಹ ನನ್ನನ್ನು ಹೊಸ ಕಣ್ಣುಗಳಿಂದ ನೋಡಿದರು.)

ಈ ಬರವಣಿಗೆಯ ಚಕ್ರವು, ಬರಹಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಹೊಸ ಹುರುಪಿನಿಂದ ಬರವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮರಳುವುದಾಗಿದ್ದು, ಇದನ್ನು 'ಅಂಕುರ್' ಉತ್ಪಾದಕ ಸಂವಹನ ಸುರುಳಿ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಬರಹಗಾರರ ಸಮೂಹದ ಒಳಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಿ ಸಮುದಾಯದ ಆಚೆಗೂ ತಲಪಿ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ವಿಶಾಲ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ತಲಪಿ ಒಂದಲ್ಲ ಒಂದು ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆಂದು ಆಶಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಷಯವೆಂದರೆ ಕಲಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾದ ಬರವಣಿಗೆಯಿಂದ ಆಚೆಗೆ ಬರವಣಿಗೆಯೇ ಒಂದು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಘಟಕವಾಗುವಂತೆ ಚಲಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡವರು ಅದನ್ನು ಅಂತಿಮಗೊಳಿಸಲು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ತಮ್ಮ ಬರಹಗಳಿಗೆ ಮರಳಿ ಪ್ರತಿಬರಹವನ್ನು ತಿದ್ದಿತೀಡಿ, ಓದಿ ಅಳಿಸಿ ಪುನಃರಚಿಸುವ ಅವಕಾಶ ನೀಡುವ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ, ಇದೇ ರೀತಿ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬರವಣಿಗೆಯು ಅವರ ಪೋರ್ಟ್‌ಫೋಲಿಯೊದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಬಹುದು.

ಅಂಕುರ್‌ನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ, ಬರಹಗಾರರು ತಮ್ಮ ಗೆಳೆಯರ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ರಚಿಸುವ ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಸಮಾನ ವಯಸ್ಕರೊಡನೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಂಡಲಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವುದಾಗಿದೆ. ಈ ಲೇಖನದ ಅಂತಿಮ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳವರ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿ

ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಬೇಕಾದ ವಾತಾವರಣ ಸೃಷ್ಟಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಅದಲ್ಲದೆ ಅವರು ಒಬ್ಬರಾದ ಮೇಲೆ ಒಬ್ಬರಂತೆ ಸಂಪಾದಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿ ಬರಹಗಾರರಿಗೆ ಗೌರವ ನೀಡುವಂತೆಯೇ ಅವರ ಪಠ್ಯವನ್ನು ತಿದ್ದಿ ತೀಡಿ ನಿಖರಗೊಳಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆ:

1. Rosenblatt, L (2005). Making meaning with texts. Portsmouth, NH: Hienemann

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ನಿರಾಸಕ್ತಿ ಬರಲು ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವೇ ಕಾರಣವೇ?

೨. "ಭಾಷೆಯೇ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ತಳಹದಿ. ಅದನ್ನು ಓದಿ ಬರೆದು ಸರಿಯಾಗಿ ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ"– ಈ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳೇನು?

೩. ನಮ್ಮ ಇಂದಿನ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಸ್ವಂತಿಕೆ, ಸ್ವೋಪಜ್ಞತೆಗೆ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುತ್ತಿದೆಯೇ? ಇಲ್ಲವೇ? ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಸ್ನೇಹಲತಾ ಗುಪ್ತಾ: ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಉಪನ್ಯಾಸಕರು, ದೆಹಲಿಯ ಎನ್‌ಸಿಟಿ, ಸರ್ಕಾರದ ಶಿಕ್ಷಣ ನಿರ್ದೇಶನಾಲಯದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರತಿಭಾ ವಿಕಾಸ್ ವಿದ್ಯಾಲಯ, ಸೂರಜ್ಮಲ್ ವಿಹಾರ್‌ನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆ. snehlatag@gmail.com

ಜೋಸೆಫ್ ಮಥಾಯ್: ಅವರು ೩೦ ಕ್ಕೂ ಹೆಚ್ಚು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಪರಿಸರ, ನಾಗರಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳು, ರಂಗಭೂಮಿ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ೨೦ ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟಣೆ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಅಂಕುರ್ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ

ಸಮಾಜದ (ಅಂಕುರ್ ಸೊಸೈಟಿ ಫಾರ್ ಆಲ್ಟರ್ನೇಟಿವ್ಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್) ಸಲಹಾಗಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ. jomathai@gmail.com

ಪ್ರಭಾತ್ ಕುಮಾರ್ ಝಾ: ೧೯೯೩ ರಿಂದ ಅಂಕುರ್ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮಾಜದ (ಅಂಕುರ್ ಸೊಸೈಟಿ ಫಾರ್ ಆಲ್ಟರ್ನೇಟಿವ್ಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಶನ್) ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಯೋಜಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ, ಓಕ್ಸ್‌ಫಾಮ್ ಮತ್ತು 'ಲುಸೆಂಟ್ ಎಂಪ್ಲಾಯಬಲಿಟಿ ದತ್ತಿ' ಗಳಿಗೆ ಸಲಹೆಗಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ. altcyber@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಆನಂದ ಡಿ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

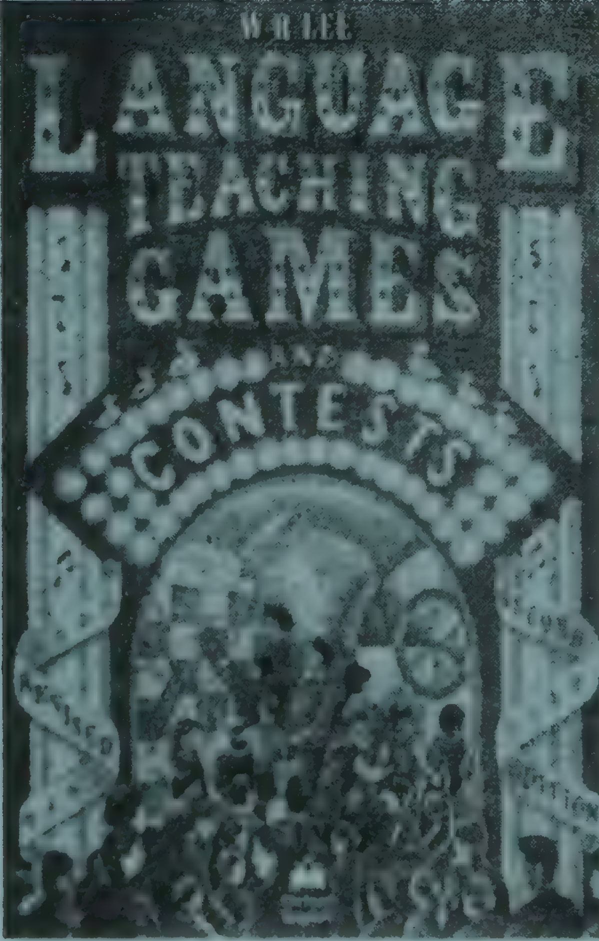
ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 1 January 2012.



೩

ಲಾಂಗ್ವೇಜ್ ಟೀಚಿಂಗ್ ಗೇಮ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಕಾಂಟೆಸ್ಟ್ಸ್ – ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಆರ್ ಲೀ

– ಸುರಂಜನಾ ಬರುವಾ



Language Teaching Games and Contests By W R Lee

ಲಾಂಗ್ವೇಜ್ ಟೀಚಿಂಗ್ ಗೇಮ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಕಾಂಟೆಸ್ಟ್ಸ್ (ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳು)

ಲೇಖಕರು: ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಆರ್ ಲೀ (ಸರಣಿ ಶೀರ್ಷಿಕೆ: ಆನ್ವಯಿಕ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಅಧ್ಯಯನ)

ಮುದ್ರಣ: ೧೯೫೪(೧೯೭೯)

ಪ್ರಕಟಣೆ: ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್, ಯುಕೆ,

ಪುಟಗಳು: ೨೧೪

ಐಎಸ್‌ಬಿಎನ್: ೦೧೯೪೩೨೭೧೬೭

ಸಾರಾಂಶ: ಆಟಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವ ಯೋಜನೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸಂತಸವನ್ನು ಮೂಡಿಸುವಂಥದ್ದು. ಆಟವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಯದ ಮಿತಿಯೇ ಇಲ್ಲವೆಂಬಂತೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ವಿವಿಧ ಆಟಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಲು ಬಹಳ ಸಹಾಯಕವಾದುದಾಗಿದೆ. ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಇಲ್ಲಿರುವ ಆಯ್ದ ಆಟಗಳನ್ನು ಬಳಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಶಾಲೆಯ ಗ್ರಂಥಾಲಯದಲ್ಲಿ ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಇರಬೇಕಾದ ಪುಸ್ತಕ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆ– Language Teaching, ಬೋಧನೆಯ ಆಟಗಳು– Language Games, ಯಶಸ್ವಿ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಸಂವಹನ– successful and interesting communication, ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗರಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷ– maximum participation and enjoyment while learning, ಎಲ್ಲ ವಯಸ್ಸಿನ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಹಂತಗಳಿಗೆ ಆಟ– games for all age groups and language levels.

'ಲಾಂಗ್ವೇಜ್ ಟೀಚಿಂಗ್ ಗೇಮ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಕಾಂಟೆಸ್ಟ್ಸ್' – ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಈಗ ಪ್ರಮುಖ ಕೃತಿಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷದಾಯಕ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಇದನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇದು ಎಲ್ಲ ವಯಸ್ಸಿನ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಹಂತಗಳಿಗೆ ಆಟಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಹತ್ತು ಅಧ್ಯಾಯಗಳಿದ್ದು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಧ್ಯಾಯವೂ ಒಂದು ಕಿರು ಪರಿಚಯದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ, ಅನಂತರ ಆಟದ ವಿವರಣೆ ಇದೆ. ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಸೂಕ್ತ ಶೀರ್ಷಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ: 'ರಚನೆಯ ಆಟಗಳು', 'ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತಿನ ಆಟಗಳು', 'ಕಾಗುಣಿತದ ಆಟಗಳು', 'ಉಚ್ಚಾರಣಾ ಆಟಗಳು', 'ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಆಟಗಳು', 'ಕೇಳಿ–ಮಾಡಿ ಆಟಗಳು', 'ಓದಿ–ಮಾಡಿ ಆಟಗಳು', 'ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆ', 'ಮೂಕಾಭಿನಯ ಮತ್ತು ಕಿರುಪಾತ್ರಾಭಿನಯ ನಾಟಕ', 'ಭಾಷಾ ಸಂಘಗಳ ಆಟಗಳು ಮತ್ತು ಚರ್ಚಾ ಆಟಗಳು'.

ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಸಂವಹಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಒಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದೆಂಬುದು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಮೂಲಭೂತ ತತ್ತ್ವವಾಗಿದೆ. ಆಟಗಳ ಮೂಲಕ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ ಆಟಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮೀರಿಸುವಂಥವು, ಆದರೆ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಸಂತೋಷದಾಯಕವೆಂದು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಭಾಷಾ ಆಟಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಯೋಜನವೆಂದರೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ, ಈ ಆಟಗಳು ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಕಲಿಯುವವರ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತವೆ: "ಅವರು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ವಿಧಾನವಾಗಿ, ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವಾಗಿ ಅಥವಾ ಉತ್ಪಾದಕವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ." (ಪುಟ ೨–೩). ಯಶಸ್ವಿ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಸಂವಹನಗಳ ಪುನರಾವರ್ತನೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಆನಂದದಾಯಕ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕ ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಧ್ಯಾಯವೂ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ

ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ವಿವಿಧ ಆಟಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಅಧ್ಯಾಯ–೧ರಲ್ಲಿ 'ರಚನೆಯ ಆಟಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸುತ್ತದೆ, ಅದರ ಗುರಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ತಿಳಿಸುವುದು.' 'ಊಹಿಸುವ ಆಟಗಳು' ಕೂಡಾ ಇಲ್ಲಿ ಸೇರಿವೆ. ಇದು ಕಲಿಯುವವರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ ಎಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಸಂವಹಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಹೌದು / ಇಲ್ಲ ಉತ್ತರಗಳು), ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಂತದ (ಉದಾಹರಣೆ: ಇಲ್ಲಿ / ಅಲ್ಲಿ ರೀತಿಯ ಉತ್ತರಗಳೊಂದಿಗೆ ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು) ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಂತಗಳು (ಉದಾಹರಣೆ: ನಿಬಂಧನೆಗಳು / ಕಲ್ಪನೆಗಳು "ನಾನು ಭೇಟಿ ನೀಡುವೆ", ಮತ್ತು ಕಾಲಗಳು / ಭಾಷಣದ ವರದಿ ಇವುಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ಸಾಹವನ್ನು ತುಂಬುತ್ತವೆ.)

ಅದೇ ರೀತಿ, ೨ ರಿಂದ ೫ ನೇ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು, ಕಾಗುಣಿತ, ಉಚ್ಚಾರಣೆ ಮತ್ತು ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ, ಮಧ್ಯಂತರ ಅಥವಾ ಮುಂದುವರಿದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ಹಲವಾರು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ೬ ಮತ್ತು ೭ ನೇ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವವರ ಸಹಜ ಆಲಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಓದುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿವೆ. ಮೌಖಿಕ ಆದೇಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು, ಕಥೆ ಹೇಳುವುದು/ಚಿತ್ರಿಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಮೂಲಕ, ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ಮಾಡುವುದು ಮೊದಲಾದವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ೭ನೇ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪರಿಚಿತವಲ್ಲದ ಮುದ್ರಣ ಮಾಧ್ಯಮದ ಆದೇಶಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಆಟದ ಮಾನ್ಯತೆಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತಹ ಆಟಗಳ ರೂಪಾಂತರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಾಯ ೮ ಆಟಗಳ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ಬರವಣಿಗೆಯ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. (ಅಕ್ಷರಗಳ–ಆಕಾರದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಆಟಗಳಿಂದ ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಪರಿಚಯ: A ಎನ್ನುವುದು ಗುಡಿಸಲಿನ ಥರ, S ಎಂಬುದು ಹಾವಿನ ರೀತಿ ಇದೆ, T ಕೊಡೆಯಂತಿದೆ ಎನ್ನುವಂತಹ ಆಟಗಳು). ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ೯–೧೦ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಮೂಕಾಭಿನಯ, ಕಿರುಪಾತ್ರಾಭಿನಯದ ನಾಟಕ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗರಿಷ್ಠ ಮಟ್ಟದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಂತೋಷವನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಸಹಾಯಕ ಪುಸ್ತಕವು ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ 'ಓದಲೇಬೇಕಾದ' ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿರಬೇಕು.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಆಟಗಳಿಂದ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಸಾಧ್ಯವೆ?

೨. ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನೀವು ಯಾವ ಯಾವ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡಿಸುತ್ತೀರಿ ಯೋಚಿಸಿ.

೩. ನಿಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಇಂತಹ ಯಾವುದಾದರೂ ಆಟಗಳನ್ನು ಆಡಬಹುದೇ?

ಸುರಂಜನಾ ಬರುವಾ: ದೆಹಲಿಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಸ್ಸಾಂ ಸ್ಟಡೀಸ್, ತೇಜ್ಪುರ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಅಸ್ಸಾಂನ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸಂಭಾಷಣೆ/ಸಂವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ, ಲಿಂಗತ್ವದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷಾಂತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ. suranjana.barua@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಕಾರ್ತಿಕ್ ಕೆ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

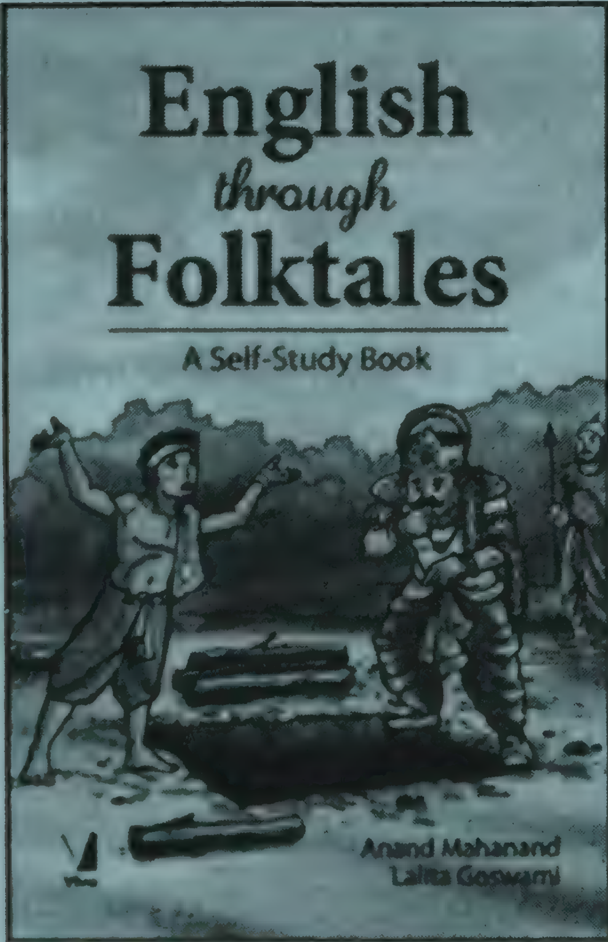
ಮೂಲ: Language and Language Teaching, Volume 1 Number 2 July 2012.



೪

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಥ್ರೂ ಫೋಕ್‌ಟೇಲ್ಸ್: ಎ ಸೆಲ್ಫ್–ಸ್ಟಡಿ ಬುಕ್ – ಆನಂದ್ ಮಹಾನಂದ್ ಮತ್ತು ಲಲಿತಾ ಗೋಸ್ವಾಮಿ

– ಡಾ. ಕಮಲ್ ಕುಮಾರ್ ಚೌಧರಿ



English through Folktales: A Self-Study Book, by Anand Mahanand, & Goswami, Lalita

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಥ್ರೂ ಫೋಕ್‌ಟೇಲ್ಸ್: ಎ ಸೆಲ್ಫ್–ಸ್ಟಡಿ ಬುಕ್ (ಜನಪದ ಕತೆಗಳ ಮೂಲಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್– ಸ್ವ ಅಭ್ಯಾಸದ ಪುಸ್ತಕ)
ಲೇಖಕರು: ಆನಂದ್ ಮಹಾನಂದ್, ಮತ್ತು ಲಲಿತಾ ಗೋಸ್ವಾಮಿ
ವರ್ಷ: ೨೦೧೧
ಪುಟಗಳು: ೯೭
ಪ್ರಕಟಣೆ: ವಿವಾ ಬುಕ್ಸ್ ನವದೆಹಲಿ
ISBN: 978-81-309-1472-5

ಸಾರಾಂಶ: ಜಾನಪದ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಒಂದು ಅಮೋಘವಾದ ಪ್ರಯೋಗವಾಗಿದೆ. ಕಥೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಮ್ಮದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳಬಲ್ಲವು. ಜಾನಪದ ಕಥೆಗಳಂತೂ ಮನೆಯಿಂದ ಮನೆಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ಹಬ್ಬುವುದರಿಂದ ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಕರಣ ಬೋಧನೆ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಇದನ್ನು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂದು ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಪರಿಚಯ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ಬೋಧನೆ– story and grammar teaching, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸುಧಾರಣೆ ಪುಸ್ತಕ– book for improving english, ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಜನಪದ ಕಥೆಗಳ ಪಾತ್ರ– role of folktales in teaching language, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲ– pedagogical materils for teaching language, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿದೆ– intended for middle school children.

ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಭಾರತದ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಹದಿನಾರು ಜಾನಪದ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಇದು ತುಂಬ ಸರಳವಾದ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿದೆ ಮತ್ತು ಕಥೆಯ ಕೆಲವು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಚಿತ್ರಗಳ ಮೂಲಕವೂ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಇದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿದೆ. ಲೇಖಕರು ಹೇಳಿರುವಂತೆ, ಈ ಪುಸ್ತಕವು, ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿರಿಸಿದೆ. ಇದರ ವಿನ್ಯಾಸವು, ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಕೌಶಲಗಳಾದ ಓದುವುದು, ಬರೆಯುವುದು, ಮಾತನಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಕೇಳುವುದನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯಾಕರಣ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಣೆಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಸಹಾಯಮಾಡುವಂತೆ ಇದೆ. ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು, ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಥೆಯ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಭಾಷಾಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುವಂತೆ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು, ವಿಷಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು, ಭಾಷಾ ಅಧ್ಯಯನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಪದಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು (ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ಕಷ್ಟದ ಪದಗಳಿಗೆ) ಕೊಡಲಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದಗಳನ್ನು ವಾಕ್ಯಗಳಾಗಿ ಪ್ರಯೋಗಿಸಿಯೂ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅನಂತರ, ಕಥೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಸ್ವಂತ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಗ್ರಹಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿವೆ. ಮುಂದೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಸಂವಹನ ಕೌಶಲಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿವೆ. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ಈ ಪುಸ್ತಕವು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸುಧಾರಣೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುವಂತೆ ಇದೆ. ಕಥೆಗಳು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಓದಿಗೆ ಸೆಳೆಯುವಂತೆ ಇವೆ, ಮತ್ತು ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವು ಮಕ್ಕಳ ವಿವಿಧ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಸುಧಾರಿಸುವಂತೆ ಇವೆ.

ಭಾರತದಂತಹ ಒಂದು ದೇಶದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ವಯಸ್ಕರಿಗೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಉರ್ದುಕ್ಕೂ ಹಿಂದಿ ಅಥವಾ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಕಾಲೇಜು ಅಥವಾ

ಇನ್ನಿತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಸೇರುವಾಗ ಭಾಷಿಕವಾದ ಹಲವಾರು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು – ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಆ ಕೋರ್ಸನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದ್ದರೆ – ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಐಐಟಿಗಳಂತಹ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಮೊದಲನೇ ವರ್ಷದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರ ಬೋಧನಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಲಾಗುವ ಕೆಲವು ಉಪನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅವರು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ವಿಧಾನಗಳಿವೆ, ಮತ್ತು ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವ ವಿವಿಧ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಜಾನಪದ ಕಥೆಗಳ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಸಮನಾದುದು ಇನ್ನೊಂದಿಲ್ಲ. ಜಾನಪದ ಕಥೆಗಳ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ನಿಶ್ಚಿತ ಫಲಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನನ್ನ ನಂಬಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಇಂಥ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ, ಕಥೆಗಳು ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿವೆ, ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಇದು ವಿಭಿನ್ನ ಪದಗಳ ಮತ್ತು ಪದಗುಚ್ಛಗಳ ಸಂಪತ್ತನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಅವುಗಳ ಬಳಕೆಗೂ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಸೂಕ್ತವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಥೆಗಳು ಜನರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವುದರಿಂದ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಪಾದಿಸಿದ ಕಥೆಗಳು ಚೆನ್ನಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವೂ ಆಗಿವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾದ ವಿವಿಧ ಕಥೆಗಳ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಏಕರೂಪತೆ ಇದ್ದಿದ್ದರೆ ಅದು ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಕೆಲವು ಕಥೆಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಅವು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಉದ್ದೇಶಿತ ಪರಿಣಾಮದ ಮೇಲೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ ಪ್ರಭಾವವನ್ನೂ ಬೀರಬಹುದು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಕೊಡಲಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಏಕರೂಪತೆಯಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎಲ್ಲ ಅಧ್ಯಾಯಗಳೂ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ರೀತಿಯ ನಾಲ್ಕೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ, ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಬರವಣಿಗೆ ಕೌಶಲಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ; ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಭಾಷಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಸಂಘಟಿಸಬೇಕು. ಭವಿಷ್ಯದ ಆವೃತ್ತಿಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸುಧಾರಿಸಬಹುದು. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಈ

ವರೆಗೆ ಇದ್ದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಕೊರತೆಯನ್ನು ತುಂಬಿದೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವ ವಿವಾದವೂ ಇಲ್ಲ.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಈ ಪುಸ್ತಕ ಪರಿಚಯವು ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಯಾವ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಿದೆ?

೨. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪದ್ಧತಿಗಳಿಗೂ ಕಥೆಗಳ ಮೂಲಕ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೂ ಯಾವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿವೆ?

ಕಮಲ್ ಕುಮಾರ್ ಚೌಧರಿ: (ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಲೈಸಿಗ್) ಅವರು ಪಂಜಾಬಿನ ರೋಪರ್‌ನ ಇಂಡಿಯನ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಟೆಕ್ನಾಲಜಿಯ ಮಾನವಿಕ ಮತ್ತು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಡಾ. ಚೌಧರಿ ಅವರ ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ನ್ಯೂರೋ/ಸೈಕೋಲಿಂಗ್ವಿಸ್ಟಿಕ್ಸ್, ಸಿಂಟ್ಯಾಕ್ಸ್, ಕಾಗ್ನಿಟಿವ್ ಸೈನ್ಸ್, ಮತ್ತು ನ್ಯಾಚುರಲ್ ಲ್ಯಾಂಗ್ವೇಜ್ ಪ್ರೊಸೆಸಿಂಗ್‌ಗಳಾಗಿವೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಇತರರಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೂಡ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. kchoudhary1@googlemail.com

ಅನುವಾದ: ಕಾರ್ತಿಕ್ ಕೆ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 2 July 2012.



೫

‘ಹೌದು’ ಅಥವಾ ‘ಇಲ್ಲ’ ಎಂದು ಮಾತ್ರ ಹೇಳಿ

– ರಜನಿ ದ್ವಿವೇದಿ

ಸಾರಾಂಶ: ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಸ್ತುವೊಂದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಅದನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಗಮನಿಸಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ದಿನನಿತ್ಯದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಸ್ತುಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸುವುದು, ಸರಿಯಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವಂತೆ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಗಮನಿಸುವ ಕೌಶಲ– observational skills, ವರ್ಗೀಕರಣದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ– ability to classify, ನಿಖರವಾದ ಹಾಗೂ ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು– precise and accurate questions, ೩–೫ನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ– young learners of classes 3-5.

ಉದ್ದೇಶಗಳು

- ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು
- ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.
- ಮಕ್ಕಳು ಯೋಚಿಸುವ, ನಿಖರವಾದ ಹಾಗೂ ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.

ಬೇಕಾಗುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು

ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಇಲ್ಲವೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲೇ ಸುಲಭವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ಆಕಾರಗಳು, ಗಾತ್ರ ಹಾಗೂ ವಿಭಿನ್ನ ಪದಾರ್ಥಗಳಿಂದ ಮಾಡಿರುವಂತಹ ೨೫–೩೦ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು (ರಬ್ಬರ್/ಇರೇಸರ್, ಸ್ಕೇಲ್, ಬಾಚಣಿಗೆ, ಫೈಲು, ಬೀಗ, ಬೀಗದಕೈ ಇತ್ಯಾದಿ) ಸಂಗ್ರಹಿಸುವುದು.

ವ್ಯಾಪ್ತಿ: ೩–೫ ನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ

ವಿಧಾನ

ತರಗತಿಯನ್ನು ಎರಡು ಭಾಗಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿ, ಆ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಹೆಸರನ್ನು ನೀಡುವುದು (ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಉದಾ: ಎ ಮತ್ತು ಬಿ ಎಂದು ಹೆಸರು ಇಡಬಹುದು).

ನಿಮ್ಮ ಬಳಿ ಇರುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ತರಗತಿಯ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಹರಡಿ. ಎರಡೂ ಗುಂಪಿನವರು ಅದನ್ನು ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಜಾಗದಲ್ಲಿರಲಿ. ಈಗ ಎ ಗುಂಪಿನ ಒಂದು ಮಗುವನ್ನು ಕರೆದು, ಅಲ್ಲಿಟ್ಟಿರುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಗಮನವಿಟ್ಟು ನೋಡಿ, ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ವಸ್ತುವನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಂಡು, ಅದರ ಹೆಸರನ್ನು ಕಾಗದದ ತುಂಡೊಂದರ ಮೇಲೆ ಬರೆದು, ಯಾರಿಗೂ ಅದನ್ನು ತೋರಿಸದೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕೊಡುವಂತೆ ಹೇಳುವುದು.

ಬಿ ಗುಂಪಿನವರು ಕಾಗದದ ಮೇಲೆ ಹೆಸರು ಬರೆದಿರುವ ಆ ವಸ್ತು ಯಾವುದೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ ಊಹಿಸಬೇಕು. ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿಗೂ ೧೦ ನಿಮಿಷಗಳ ಸಮಯಾವಕಾಶವಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಷರತ್ತುಗಳಿವೆ;

೧. ಗುಂಪು ಎ ಗೆ ಅವರು ಹೆಚ್ಚೆಂದರೆ ೧೦ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು.

೨. ಎಲ್ಲ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು 'ಹೌದು' ಇಲ್ಲವೆ 'ಇಲ್ಲ' ಎಂದು ಉತ್ತರಿಸುವಂತಿರಬೇಕು ಉದಾ: 'ಅದು ಪ್ಲಾಸ್ಟಿಕ್‌ನಿಂದ ಮಾಡಿರುವಂಥದ್ದೇ?' ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಹಾಗಿಲ್ಲ.

೩. ನೇರವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಹಾಗಿಲ್ಲ. ಉದಾ: 'ಅದು ಬೀಗನಾ?', 'ಅದು ಸ್ಕೇಲಾ?'

ಗುಂಪು ಹತ್ತು ನಿಮಿಷದೊಳಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ಊಹಿಸಬೇಕು ಇಲ್ಲವೆ ಊಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪಿಗೆ ಆ ಅವಕಾಶ ಸಿಗುತ್ತದೆ.

ಈಗ ಬಿ ಗುಂಪಿನವರು ಒಂದು ವಸ್ತುವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಎ ಗುಂಪಿನವರು ಆ ಹೆಸರನ್ನು ಊಹಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನವರು ಎಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಣಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಅದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಯಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರು ಪ್ರತಿ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳುವಾಗ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಿ, ನಿಖರವಾಗಿ, ಆದಷ್ಟು ಕಡಮೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತರವನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಇದಕ್ಕಾಗಿ:

೧. ಪ್ರತಿ ವಸ್ತುವನ್ನು ಬಹಳ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಸ್ತುಗಳ ಆಕಾರ, ಬಣ್ಣ, ಯಾವ ಪದಾರ್ಥದಿಂದ ಮಾಡಿರುವಂತಹುದು, ಹೀಗೆ ಅದರ ಗುಣ ವಿಶೇಷತೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿಕೊಂಡಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾ; ಮಕ್ಕಳು 'ಅದು ಗುಂಡಾಕಾರದಲ್ಲಿದೆಯೆ?' 'ಅದನ್ನು ಪ್ಲಾಸ್ಟಿಕ್‌ನಿಂದ ಮಾಡಲಾಗಿದೆಯೆ?' ಹೀಗೆ ಕೇಳಬಹುದು.

೨. ವಸ್ತವನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಹ ಕೇಳಬಹುದು. ಉದಾ: 'ಕಾಗದವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಇಡಲು ಇದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆಯೇ?' 'ಇದನ್ನು ಬರೆಯಲು ಉಪಯೋಗಿಸ ಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ?'

೩. ಅನೇಕ ರೀತಿಯ/ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು- ಲೇಖನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾನಿಕ್ಸ್ ವಸ್ತುಗಳು, ಮರದಿಂದ ಮಾಡಿದ ವಸ್ತುಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ.

ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಇನ್ನಾವುದೋ ಕಲಿಕೆ ಸಹ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ಆಗಬಹುದು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡಿ, ಏನಾಗುತ್ತದೆಯೊ ನೋಡಿ.

***

ಚಟುವಟಿಕೆ : ಪದ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸುವುದು

ಪ್ರತಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲೂ ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಇವು ಆ ಭಾಷೆಯ ಸೊಬಗು ಹಾಗೂ ಅನನ್ಯತೆಯನ್ನು ನಮಗೆ ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲವಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಹಾಗೂ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ.

ಉದ್ದೇಶಗಳು

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬಣ್ಣಗಳ ಹೆಸರನ್ನೊಳಗೊಂಡಿರುವ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ (idiomatic) ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವುದು.
- ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಸರಳ ಪದ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವುದು.

ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು

ಒಂದೇ ಬಣ್ಣ ಹೊಂದಿರುವ ವಸ್ತುಗಳು, ಉದಾ ಎಲೆಗಳು, ಬೆಂಡೆಕಾಯಿ, ಹಸಿ ಮೆಣಸಿನಕಾಯಿ (ಹಸಿರು ಬಣ್ಣಕ್ಕಾಗಿ); ಸೂರ್ಯಕಾಂತಿ ಹೂ, ನಿಂಬೆಹಣ್ಣು, ಸೂರ್ಯನ ಚಿತ್ರ (ಹಳದಿ ಬಣ್ಣಕ್ಕಾಗಿ)

ವ್ಯಾಪ್ತಿ: ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ (೬–೮ನೇ ತರಗತಿ) ಒಬ್ಬರೇ ಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆ.

ಮೊದಲ ಕಾರ್ಯ ೧– 'ನನ್ನ ಬಣ್ಣ' ಪದ್ಯ

ವಿಧಾನ

- ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಗೆ ಒಂದೇ ಬಣ್ಣದ ಹಲವು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ತಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆ ಬಣ್ಣವನ್ನು ಹೆಸರಿಸುವಂತೆ ಕೇಳುವುದು. ಅದೇ ಬಣ್ಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಇನ್ನಿತರ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಹೇಳುವುದು.
- ಅನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮಗಿಷ್ಟವಾದ ಬಣ್ಣವನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಳುವುದು ಹಾಗೂ ಆ ಬಣ್ಣಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲು ಹೇಳುವುದು. ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ಅವರಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು: (ವಸ್ತುವಿನ ಹೆಸರು) ಹಾಗೂ (ಬಣ್ಣದ ಹೆಸರು)

  ಉದಾ: ಟೊಮೊಟೊ ಹಣ್ಣಿನಂತೆ ಕೆಂಪು, ಅಂಚೆ ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಂತೆ ಕೆಂಪು, ರಕ್ತದ ಹಾಗೆ ಕೆಂಪು.
- ಮೇಲೆ ನೀಡಿರುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಹೇಗೆ ಪದ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಿಕೊಡುವುದು. ಒಂದು ವಸ್ತು ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿರುವ ಬಣ್ಣವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಪದ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದಾದ ರೀತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುವುದು.

  Red is the tomato
  that I relish eating
  in my salad -

  ಟೊಮೊಟೊ ಕೆಂಪಗಿದೆ
  ಹಸಿಯಾಗಿ ತಿನ್ನಲೂ
  ರುಚಿ ಬಹಳ!!

Red is the letter box
that helps me reach
my distant relatives -

ಕೆಂಪು ಬಣ್ಣ, ಅಂಚೆಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಂತೆ
ದೂರದ ಬಂಧುಗಳನು ತಲಪಲು
ನೀಡುತ್ತದೆ ನನಗೆ ನೆರವು!

Red is the blood
that flows freely
in my veins -

ಕೆಂಪು ಬಣ್ಣ, ರಕ್ತದ ಹಾಗೆ
ನನ್ನ ನರನಾಡಿಗಳಲ್ಲಿ
ಹರಿಯುವ ನೆತ್ತರ ಹಾಗೆ

- ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮಗೆ ಇಷ್ಟವಾದ ಬಣ್ಣ ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ಹೊಂದಿರುವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪದ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸಲು ಹೇಳುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪದ್ಯಕ್ಕೆ 'ಕೆಂಪು ಬಣ್ಣದ ಬಗ್ಗೆ ನನ್ನ ಪದ್ಯ' ಇಲ್ಲವೆ 'ಹಸಿರು ಬಣ್ಣದ ಬಗ್ಗೆ ನನ್ನ ಪದ್ಯ' ಎಂಬು ಶೀರ್ಷಿಕೆ ನೀಡಬಹುದು. (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪದ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವ ಹಾಗೆ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಬರೆದ ಹಾಳೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೂಚನಾಫಲಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹವನ್ನು ನೀಡುವುದು).

  ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದುದು: ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಪದ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಪದ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸುವುದು ಹಂತ ಹಂತವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಬರವಣಿಗೆಯು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದೊಂದಿಗೆ ನಡೆಯುವ ಬರವಣಿಗೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಅನಂತರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಿಂದ ನಡೆಯುವ

ಬರವಣಿಗೆಯು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಬರವಣಿಗೆಯಾಗುವತ್ತ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಈ ಚಟುವಟಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲ್ಪನಾ ಶಕ್ತಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾದ ಹಾದಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

- ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆ ಹೇಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಿದೆ?
- ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ವಿಂಗಡಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಗಮನಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಏನು ಕಲಿಯಬಹುದು?
- ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲತೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ?

ರಜನಿ ದ್ವಿವೇದಿ: ಇವರು ವಿದ್ಯಾಭವನ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್, ಉದಯಪುರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಕುರಿತಂತೆ ಹೊಸ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಇವರ ಪ್ರಮುಖ ಆಸಕ್ತಿಯಾಗಿದೆ. rajni@vidyabhawan.org

ಅನುವಾದ: ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 2 Number 1 January 2013.



೬

ತರಗತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

– ಭಾವನಾ ಟಂಡನ್

ಸಾರಾಂಶ: ಇಲ್ಲಿ ೨ ಮಾದರಿಯ ಭಾಷಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿವೆ. ಇವನ್ನು ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ೧–೨ ನೆಯ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಅಳವಡಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ, ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ಅವನ್ನು ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಆಲಿಸುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಇವು ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸಿ ಭಾಷಾಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ತಮ್ಮದೇ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕವಾಗಿವೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ತಾರ್ಕಿಕ ಚಿಂತನೆ–logical thinking, ಶಬ್ದ ಸಂಪತ್ತನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು–Vocabulary enhancement, ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕೌಶಲಗಳು– comprehension skills, ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತಂಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ– pre-primary and classes 1-2, ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಹಾಗೂ ವಿರುದ್ಧಾರ್ಥಕ ಪದಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ– concepts of synonyms and antonyms.

ತಮಾಷೆಯ ಆಟ (ಡಾಮಿನೊಸ್ ಫನ್): ಚಟುವಟಿಕೆ– ೧

ಉದ್ದೇಶಗಳು

- ಕೊಟ್ಟ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿ ಶ್ರವಣ ಕೌಶಲವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು.
- ಶಬ್ದ ಸಂಪತ್ತನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು.

ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು

- ಅಕ್ಷರಗಳ ಕಾರ್ಡುಗಳು, ಚಿತ್ರಗಳ ಕಾರ್ಡುಗಳು, ಬಿಲ್ಲೆಗಳು (ರಟ್ಟನ್ನು ಚೌಕಾಕಾರದಲ್ಲಿ ಕತ್ತರಿಸಿ, ಅದರ ಮೇಲೆ ಅಕ್ಷರಗಳು ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಅಂಟಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ).
- ಗುಂಪಾಗಿ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಳ/ಮೇಜುಗಳು.

ವ್ಯಾಪ್ತಿ: ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ೧–೨ನೇ ತರಗತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ವಿಧಾನ

- ತಲಾ ೫ ಮಂದಿಯಂತೆ ತರಗತಿಯ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸಿ. ಗುಂಪಿನ ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ಒಂದು ಬಿಲ್ಲೆಯನ್ನು ನೀಡಿ.
- ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನ ಮೇಜಿನ ಮೇಲೆಯೂ ೫ರಿಂದ ೬ ಚಿತ್ರದ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ಇರಿಸಿ. ಅಕ್ಷರದ ಕಾರ್ಡೊಂದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ತೋರಿಸಿದಾಗ ಅಲ್ಲಿರುವ ಅಕ್ಷರದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಪದದ ಹೆಸರಿನ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಅವರು ತತ್‌ಕ್ಷಣ ತೋರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರಿಗೆ ವಿವರಿಸಿ. ಉದಾ: ನೀವು 'ಮ' ಎಂಬ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ತೋರಿಸಿದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಬಳಿ ಇರುವ ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ 'ಮ' ಅಕ್ಷರದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದರ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಬಿಲ್ಲೆಯನ್ನು ಇರಿಸಬೇಕು. ಉದಾ: ಮರ, ಮಳೆ, ಮಕ್ಕಳು ಇತ್ಯಾದಿ.
- ಈ ರೀತಿ ತೋರಿಸಲಾಗುವ ಅಕ್ಷರಗಳಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಪದಗಳ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು, ಯಾವ ಗುಂಪು ಮೊದಲು ಗುರುತಿಸಿಸುವುದೋ ಆ ಗುಂಪು ಗೆದ್ದ ಹಾಗೆ.

೧ ಹಾಗೂ ೨ನೇ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಚಿತ್ರಗಳಿರುವ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಹಾಗೂ ವಿರುದ್ಧಾರ್ಥಕ ಪದಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಲೂ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ತೋರಿಸುವ ಪದದ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಇಲ್ಲವೆ ವಿರುದ್ಧಾರ್ಥಕ ಪದಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುವ ಕಾರ್ಡನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಗುರುತಿಸಿ ಅದರ ಮೇಲೆ ಬಿಲ್ಲೆಗಳನ್ನು ಇಡಬೇಕು.

ಹುಡುಕುವ ಗಮ್ಮತ್ತು: ಚಟುವಟಿಕೆ- ೨

ಉದ್ದೇಶಗಳು

- ತಾರ್ಕಿಕ ಆಲೋಚನೆ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡುವುದು.
- ಪದ ಸಂಪತ್ತನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು

- ನೀವೇ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿ ಬಳಸಬಹುದಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಹಾಳೆಗಳು.
- ಬಣ್ಣದ ಪೆನ್ಸಿಲ್‌ಗಳು ಅಥವಾ ಬಿಲ್ಲೆಗಳು.
- ಅಕ್ಷರಗಳ ಕಾರ್ಡುಗಳು.

ವ್ಯಾಪ್ತಿ: ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳು

ವಿಧಾನ

- ಪ್ರತಿ ಮಗುವಿಗೂ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಹಾಳೆಯನ್ನು ನೀಡಿ.
- ಅವರಿಗೆ ನೀಡಲಾದ ಹಾಳೆಯಲ್ಲಿರುವ ಮುಖದ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಗಮನಕೊಟ್ಟು ನೋಡಲು ಹೇಳಿ.

ಕೆಳಗಿನ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಅಲ್ಲಿರುವ ಮುಖದ ಹೆಸರನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುವಾಗ ಆಲಿಸಬೇಕು, ಮತ್ತು ಸರಿಯಾದ ಅಕ್ಷರದ ಕಾರ್ಡನ್ನು ಮುಖದ ಚಿತ್ರವಿರುವ ಕಾರ್ಡಿನ ಮೇಲೆ ಇರಿಸಬೇಕು. ಮೇಲಿನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಚಿತ್ರವನ್ನು ವಿವರಿಸಬೇಕು. ಆ ವಿವರಣೆಗೆ ಸರಿಹೊಂದುವ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಅವರು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. ಉದಾ: ಗುಂಗರು ಕೂದಲು ಹಾಗೂ ಮೀಸೆ ಇರುವ ರಾಜುವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಇಲ್ಲವೆ ಗಡ್ಡವಿರುವ, ಕನ್ನಡಕ ಧರಿಸಿರುವ, ಮಧ್ಯೆ ಬೈತಲೆ ತೆಗೆದಿರುವ ಫಯಾಜ್‌ನನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಇತ್ಯಾದಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳಿದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಆ ವಿವರಣೆಗೆ ಸರಿ ಹೊಂದುವ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪದಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಶ್ರವಣ ಕೌಶಲದ ಪಾತ್ರವೇನು? ವಿವರಿಸಿ.

೨. ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮಧ್ಯದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೩. ಚಿತ್ರಗಳ ಮೂಲಕ ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಭಾವನಾ ಟಂಡನ್: ಅವರು ನವದೆಹಲಿಯ ಆರ್ ಕೆ ಪುರಂನ ಡಿಪಿಎಸ್ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಕಳೆದ ಏಳು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಪಾಠ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಇವರು ದೆಹಲಿಯ ರೋಹಿಣಿಯಲ್ಲಿಯ ಬಾಲ ಭಾರತಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. bhavnatandan@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 2 Number 1 January 2013.



೭
ಸಾಲಿಗೊಂದು ಪ್ರಾಸ

– ಮನು ಗುಲಾಟಿ

ಸಾರಾಂಶ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ರಚಿಸಲು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರೊಡನೆ ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾಥಿಗಳು ಬಳಸಿ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲ ಕವನ ರಚನೆಯ ಕಡೆಗೂ ಮುನ್ನಡೆಸಲು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಪ್ರಾಸ– rhyming words, ಪದ್ಯ ರಚನೆಯ ತಂತ್ರ– rhyme as a poetic device, ೬ ರಿಂದ ೮ನೇ ತರಗತಿ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು– middle school learners grade VI to VIII, ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಪದ್ಯ– poem using similar sounding word, ಪದ್ಯವನ್ನು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ– write poem in progressive manner.

ಉದ್ದೇಶಗಳು

- ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಧ್ವನಿಗಳಿರುವ ಪದಗಳನ್ನು (ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳು) ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಜೋಡಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು
- ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಪದ್ಯ ರಚನೆಯ ತಂತ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಾಸವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ನೆರವಾಗುವುದು.

ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು

ಒಂದೊಂದು ಪದ ಬರೆದಿರುವಂತಹ ಕಾಗದದ ತುಂಡುಗಳನ್ನು ಮಡಚಿ ಬೆರೆಸಿ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ

ಕೌಶಲ: ಸಾಮೂಹಿಕ ಬರವಣಿಗೆ

ವ್ಯಾಪ್ತಿ: ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (೬ರಿಂದ ೮ನೇ ತರಗತಿ)

ವಿಧಾನ

- ಅಧ್ಯಾಪಕರು ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ೫–೬ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುತ್ತಾರೆ.
- ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆದಿಟ್ಟುಕೊಂಡ ಚೀಟಿಗಳ ಸಮೂಹದಿಂದ ಒಂದನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡು, ಅದರಲ್ಲಿ ಬರೆದಿರುವ ಪದವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅನಂತರ ತಾವು ಓದಿದ ಪದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಸವಾಗುವ ಇನ್ನಿತರ ೩–೪ ಪದಗಳನ್ನು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'night' (ರಾತ್ರಿ) ಎಂಬ ಪದ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಗುಂಪಿನವರು ಅದರ ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡುತ್ತಾರೆ: bright, white, light, height, might, tight, flight (ಶುಭ್ರ, ಬೆಳಕು, ಬಿಳಿ, ಬೆಳಕು, ಎತ್ತರ, ಬಲ, ಬಿಗಿ, ಹಾರುವಿಕೆ).
- ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳೂ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ನೀಡಿದ ಉದಾಹರಣೆಯ ರೀತಿಯಲ್ಲೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. ಪ್ರತಿ ಗುಂಪಿನ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಂದು ಕಾಗದದ ಚೂರನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಅದರಲ್ಲಿ ಬರೆದಿರುವ ಪದವನ್ನು ತನ್ನ ಗುಂಪಿನವರಿಗೆ ಓದಿ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಈ ರೀತಿ ಓದಲಾದ ಪದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಸವಾಗುವ ಪದಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಿ, ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರು ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಆವಶ್ಯಕವಾದರೆ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.
- ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದಿಷ್ಟು ಪ್ರಾಸಬದ್ಧ ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆದಾದ ಮೇಲೆ, ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಆ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಪುಟ್ಟ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಾಕ್ಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಪದಗಳು ಬರುವಂತೆ ವಾಕ್ಯಗಳ್ನು ಮಾಡಲು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ ಹೊಂದಿಸಿ, ಒಟ್ಟಿಗೆ ತಂದು ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಪದ್ಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅಧ್ಯಾಪಕರು 'night' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈ ವಿಚಾರ ಅರ್ಥವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ:

ದಿ ಸನ್ ವಾಸ್ ಶೈನಿಂಗ್ ಬ್ರೈಟ್ (The sun was shining bright)

ಇನ್ ಕೇಮ್ ದಿ ಲೈಟ್ (In came the light)

ಐ ವೋಕ್ ಅಪ್, ಬ್ರಷ್ಡ್ ಮೈ ಟೀತ್ ವೈಟ್ (I woke up, brushed my teeth white)

ದೆನ್, ವೆಂಟ್ ಆನ್ ದಿ ರೂಫ್ ಟು ಫ್ಲೈ ಅ ಕೈಟ್ (Then, went on the roof to fly a kite)

ಮೈ ಕೈಟ್ ರೀಚ್ಡ ಗ್ರೇಟ್ ಹೈಟ್ (My kite reached great height)

ಹ್ಯಾಪಿಲಿ, ಐ ವೆಂಟ್ ಟು ಬೆಡ್ ಅಟ್ ನೈಟ್. (Happily, I went to bed at night.)

೧. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪೂ ತಮಗೆ ಸಿಕ್ಕ ಪದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಸ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ, ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ ಒಂದುಗೂಡಿಸಿ ಪದ್ಯವೊಂದನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ತರಗತಿಗೆ ತಾವು ಬರೆದ ಪದ್ಯವನ್ನು ಜೋರಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವಂತೆ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಥವಾ ಸೂಚನಾ ಫಲಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲು ಒಂದು ಹಾಳೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆದು ಕೊಡಲು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಗಮನಿಸಿ: ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪದ್ಯವನ್ನು ಹಂತ ಹಂತವಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಅವರಿಗೆ ಸೃಜನಶೀಲ ಬರವಣಿಗೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರಬಹುದಾದ ಭಯವನ್ನು ದೂರ ಮಾಡಬಹುದು. ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯವೊಂದನ್ನು ಮಾಡಿದಾಗ ನಾಚಿಕೆ ಸ್ವಭಾವದವರೂ ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಂದುಳಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಬೇಗ ಕಲಿಯುವ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ತಾವೂ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಇಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಿಂದ ಯಾವ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಈಡೇರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೨. ಪ್ರಾಸಪದಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬಹುದಾದ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚಿಂತಿಸಿ ಮತ್ತು ಬರೆಯಿರಿ.

ಮನು ಗುಲಾಟಿ, ಸರ್ವೋದಯ ಕನ್ಯಾ ವಿದ್ಯಾಲಯ, ಟಿಜಿಟಿ, ಪಂಜಾಬಿ ಭಾಗ್, ನವದೆಹಲಿ. mwadhwa22@yahoo.com

ಅನುವಾದ: ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್/ **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 2 Number 1 January 2013.



೮

ಅರ್ಥದ ಜೊತೆಗೆ ಆಟ

– ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್

ಸಾರಾಂಶ: ಓದುವಿಕೆ ಎಂದರೆ ಒಟ್ಟು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯೇ ಹೊರತು ಅದರಲ್ಲಿಯ ಪದ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ಬಿಡಿಬಿಡಿ ಅರ್ಥವನ್ನು ಮಾತ್ರ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಈ ಒಟ್ಟರ್ಥದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಪಠ್ಯದ ಸಂಲಗ್ನತೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಅರಿವು ಬೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅಂಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಮಾದರಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ವಿಸಂಕೇತೀಕರಿಸು–decode, ಸಂಲಗ್ನ–cohesion, ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥ (ಧ್ವನಿತಾರ್ಥ)–implicit meaning, ಪ್ರಕಟಿತಾರ್ಥ (ವಿಶದಾರ್ಥ)–explicit meaning, ಭಾಷೆಯ ಅರಿವು–awareness of the language, ಅಧಿಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅರಿವು– metalinguistic awareness, ಪಠ್ಯದ ಒಟ್ಟರ್ಥ– textual meaning, ೫ ರಿಂದ ೭ ನೇ ತರಗತಿ– class 5 to 7, ಖಾಲಿ ಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಪದ/ವಾಕ್ಯ ತುಂಬಿ ಆಟ– play with the text by substituting words and phrases.

ಪೀಠಿಕೆ

ಓದುವಿಕೆ ಅಂದರೆ, ಅಕ್ಷರವನ್ನು/ಪದಗಳನ್ನು ವಿಸಂಕೇತೀಕರಿಸಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಪದವನ್ನು, ಮತ್ತೆ ಒಂದು ವಾಕ್ಯವನ್ನು, ಹಾಗೇ ವಾಕ್ಯಗಳ ಗುಂಪನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ, ಒಂದೊಂದೂ ಇನ್ನೊಂದರಿಂದ ಬೇರೆಯೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ "ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ"ವನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಪಠ್ಯವು ಮೌಖಿಕ ಅಥವಾ ಲಿಖಿತ ರೂಪದಲ್ಲಿರಬಹುದು. ಅದು ಯಾವುದೇ ರೂಪದಲ್ಲಿರಲಿ, ಪಠ್ಯವೊಂದರಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯಗಳ ಒಂದು ಸಮೂಹವಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು

ಅಲ್ಲಿಯ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಬಂಧಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಎಳೆಯು ಅವುಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಹಿಡಿದಿಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಎಳೆಯನ್ನು ಸಂಲಗ್ನ (cohesion) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಪಠ್ಯದೊಳಗೆ (ಪದ, ಪದಗಳಿಂದಾದ ವಾಕ್ಯ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ಸಮೂಹ) ಹುದುಗಿರುವ ಅರ್ಥದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಟ್ಟುವ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಸಂಲಗ್ನದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಅರ್ಥವು ಒಂದು ಪಠ್ಯದ ಒಳಗಿರುವ ಅರ್ಥಗಳ ಸಂಬಂಧ ಎಂದಿದೆ. ಇದು ಯಾವಾಗ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದರೆ ಪಠ್ಯದ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳ ವಿವರಣೆಯು ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿರುವಾಗ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪದಗಳ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂಥ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವು ಎಲ್ಲ (ಬಿಡಿಬಿಡಿ) ವಾಕ್ಯಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿರುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದ ಕಾರಣ ಅದನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ವಿಶದಪಡಿಸುವ (implicit) ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಬೇಕಾದರೆ ಮತ್ತು ಅಧಿಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅರಿವು (metalinguistic awareness) ಬೆಳೆಯಬೇಕಾದರೆ ಪಠ್ಯದ ಒಟ್ಟರ್ಥವನ್ನು ವಿಶದೀಕರಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಭಾಷಾ ಸಂಲಗ್ನದ ಮೂಲ ಹಂತವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಉದ್ದೇಶ: ಈ ಚಟುಚಟಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶವು ಪಠ್ಯದ ಒಟ್ಟರ್ಥವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು.

ವ್ಯಾಪ್ತಿ: ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ೫ರಿಂದ ೭ರ ವರೆಗಿನ ಯಾವುದೇ ತರಗತಿಗೂ ಬಳಸಬಹುದು. ಇನ್ನೂ ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಬಳಸುವುದಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

- ಹಲವು ಕಡೆ ಖಾಲಿ ಬಿಟ್ಟಿರುವ ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಆಯ್ಕೆಯ ಪದಗಳಿಂದ ಸರಿಯಾದ್ದನ್ನು ಆರಿಸಿ ಆ ಖಾಲಿ ಜಾಗಗಳನ್ನು ಭರ್ತಿ ಮಾಡಬೇಕು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಕೊಡಿ:
  - ಇದು ಒಂದು ಸಣ್ಣಕತೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಖಾಲಿ ಜಾಗಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳಿಗೆ ೧, ೨, ೩, ಇತ್ಯಾದಿಯಾಗಿ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದೆ.

- ಪ್ರತಿಯೊಂದಕ್ಕೂ ಬಹು ಆಯ್ಕೆಯ ಪದಗಳನ್ನು/ವಾಕ್ಯಭಾಗಗಳನ್ನು ಕೂಡಾ ೧, ೨, ೩ . . . . ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿಲಾದ ಕಾಲಂಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.
- ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಆಯ್ಕೆಗಳಿಂದ ಒಂದನ್ನು ಆರಿಸಿ ಖಾಲಿ ಜಾಗವನ್ನು ತುಂಬಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಖಾಲಿಜಾಗ ೧ನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಕಾಲಮ್ ಸಂಖ್ಯೆ ಒಂದರಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ಬಹು ಆಯ್ಕೆಗಳಿಂದ ಆರಿಸಿ ತುಂಬಬೇಕು, ಖಾಲಿಜಾಗ ೨ನ್ನು ಬಹು ಆಯ್ಕೆ ಕಾಲಂ ಎರಡರಿಂದ ಆರಿಸಿ ತುಂಬಬೇಕು ಎಂದು ವಿವರಿಸಿ ಹೇಳುವುದು.
- **ಗಮನಿಸಿ:** ನೀವು ಕೊಟ್ಟಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾಲಂನ ಯಾವುದೇ ಪದ ಅಥವಾ ವಾಕ್ಯಭಾಗವನ್ನಾದರೂ ಆರಿಸಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಖಾಲಿಜಾಗದ ಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಆಯ್ಕೆಯ ಕಾಲಂ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬಾರದು.

ಯಾವುದೇ ಉತ್ತರವೂ ಸರಿಯೂ ಅಲ್ಲ ಅಥವಾ ತಪ್ಪೂ ಅಲ್ಲ; ಅವು ಸೂಕ್ತವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅಲ್ಲದೆಯೂ ಇರಬಹುದು.

ಖಾಲಿ ಜಾಗಗಳನ್ನು ತುಂಬಿದ ಅನಂತರ ಕತೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಓದಿ ಅದು ಅರ್ಥಬದ್ಧವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ವಿಸ್ತರಣಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

- ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿ ಖಾಲಿಜಾಗವನ್ನು ತುಂಬುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ ಮತ್ತು ಭರ್ತಿಮಾಡಿದ ಗದ್ಯಭಾಗವನ್ನು ಓದಿ ಅರ್ಥಬದ್ಧವಾಗಿದೆಯೇ ಎಂದು ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಎಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆಯೋ ಅವುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಕಾರಣಗಳೇನಿರಬಹುದೆಂದು ಚರ್ಚಿಸಬೇಕು.
- ಖಾಲಿಜಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೆಬೇರೆ ಪದ/ವಾಕ್ಯ ಭಾಗಗಳನ್ನು ತುಂಬಿ ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು.

ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳು

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಸಮರ್ಥರಾಗುತ್ತಾರೆ.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವು ಎಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಯಿತು ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಕಾರಣವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಕತೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸುಳಿವುಗಳು

- ವಿವಿಧ ಆಯ್ಕೆಗಳುಳ್ಳ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಐದಾರು ಕತೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು. ಅವೆಲ್ಲ ಪಠ್ಯಗಳೂ ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.
- ಎಲ್ಲ ಆಯ್ಕೆಯ ಪದ/ವಾಕ್ಯಭಾಗಗಳನ್ನೂ ತೆರವುಮಾಡಿ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಿ.

ಖಾಲಿಬಿಟ್ಟ ಜಾಗಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆ: ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದೆ - - - (ಆಯ್ಕೆ ೧). ಆಗ ನಾನು - - - (ಆಯ್ಕೆ ೨). ಮತ್ತು - - - (ಆಯ್ಕೆ ೩). ನನಗೆ ಅನಿಸಿತು - - - (ಆಯ್ಕೆ ೪). ಆಗ ನನಗೆ - - - ಆಯ್ಕೆ ೫. ನಾನು ಯೋಚಿಸಿದೆ - - - ಆಯ್ಕೆ ೬. ನನ್ನ ಸಹಾಯಕ್ಕೆ - - - ಆಯ್ಕೆ ೭ ಇಷ್ಟಾಗುವಾಗ - - - ಆಯ್ಕೆ ೮.

ಆಯ್ಕೆ 1 (ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದೆ ...)	ಆಯ್ಕೆ 2 (ಆಗ ನಾನು ...)	ಆಯ್ಕೆ 3 (ಮತ್ತು ...)	ಆಯ್ಕೆ 4 (ನನಗೆ ಅನಿಸಿತು ...)
* ಬಿರುಗಾಳಿ ಬೀಸುತ್ತಿದ್ದ ಕಾರ್ಗತ್ತಲಿನ ಒಂದು ರಾತ್ರೆಯಿತ್ತು. * ಒಂದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಘಟನೆ ನನಗೆ ಎದುರಾಯಿತು. * ಏನಾಯಿತು ಎಂದರೆ, ನೀನು ನಂಬಲಾರೆ. * ಏನು ನಡೆಯಿತು ಕೇಳಿಸಿಕೋ.	* ನಗರದಲ್ಲಿದ್ದೆ * ಮನೆಯೊಳಗಿದ್ದೆ * ಮನೆಯ ಹಿಂಬದಿಯ ಹಿತ್ತಿಲಲ್ಲಿದ್ದೆ * ನಾನು ಅಡಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿದ್ದೆ	* ಫೋನಿನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ. * ಪೂರಿ ತಿನ್ನುತ್ತಿದ್ದೆ. * ಬರಿಗಾಲಿನಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದೆ. * ಅರೆ ನಿದ್ದೆಯಲ್ಲಿದ್ದೆ.	* ನಾನು ಆಪತ್ತಿನಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ. * ನನ್ನನ್ನು ಯಾರೋ ನೋಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. * ಏನೋ ಸರಿಯಿಲ್ಲ. * ನಾನೊಬ್ಬ ಅಸಹಾಯಕ ಚಿಕ್ಕ ಹುಡುಗನಿದ್ದೇನೆ.

ಆಯ್ಕೆ 5 (ಆಗ ನನಗೆ...)	ಆಯ್ಕೆ 6 (ನಾನು ಯೋಚಿಸಿದೆ...)	ಆಯ್ಕೆ 7 (ನನ್ನ ಸಹಾಯಕ್ಕೆ)	ಆಯ್ಕೆ 8 (ಇಷ್ಟಾಗುವಾಗ...)
* ಒಮ್ಮೆಗೇ ಭಯ ಹತ್ತಿತು. * ಒಮ್ಮೆಗೇ ಖುಷಿಯಾಯಿತು. * ಒಮ್ಮೆಗೇ ಭಯವಾಯಿತು. * ಒಮ್ಮೆಗೇ ಬಹಳ ಕೆಟ್ಟದು ಅನಿಸಿತು.	* ನಾನು ಏನೋ ಒಂದು ನಿರ್ಣಯವನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. * ನಾನು ಏನಾದರು ಮಾಡಬೇಕು. * ನಾನು ಯಾರನ್ನಾದರು ಕರೆಯಬೇಕು. * ನಾನು ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತ (ಸೂಚನೆ: ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತನ/ತೆಯ ಹೆಸರು ಬರೆಯಿರಿ)ನನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದೇನಲ್ಲ!	* ನಾನು ಪೊಲಿಸರನ್ನು ಕರೆಯಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡೆ. * ನಾನು ತಾಯಿಯನ್ನು ಕರೆಯಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡೆ. * ನಾನು ತಂದೆಯನ್ನು ಕರೆಯಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡೆ. * ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತನನ್ನು ಕರೆಯಬೇಕೆಂದುಕೊಂಡೆ.	* ನನಗೆ ಭರವಸೆ ಅನಿಸಿತು. * ನನಗೆ ಸಂತೋಷದಿಂದ ಮುಖ ಅರಳಿತು. * ನನಗೆ ಉಸಿರು ಬಿಡುವಂತಾಯಿತು. ನನಗೆ ನಾನೆಂಥ ಅದೃಷ್ಟವಂತ/ತೆ ಅನಿಸಿತು.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

೧. "ಓದುವಿಕೆ" ಎಂದರೆ ಏನು? "ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ" ಎಂದರೆ ಏನು?

೨. ಅಧಿಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅರಿವು (metalingustic awareness) ಎಂದರೆ ಏನು?

೩. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆ ಭಾಷೆಯ ಅರಿವನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲುದು ವಿವರಿಸಿ.

೪. ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೀವೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿ.

ಲೇಖಕರು: ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್, ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಂಶೋಧನಾ ಕೇಂದ್ರದ ನೇತೃತ್ವ ವಹಿಸಿದ್ದ ಇವರು, ಸದ್ಯ ವೃತ್ತಿಯಿಂದ ನಿವೃತ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಇಲ್ಲಿ ಸೇರುವ ಮೊದಲು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಭಾಷಾಸಂಸ್ಥಾನ, ಮೈಸೂರಿನಲ್ಲಿ ೨೦ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದಿಂದ ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ.,

ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ನೆದರ್‌ಲ್ಯಾಂಡ್ಸ್‌ನ ಗ್ರೊನಿಜೆನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ.

devaki@azimpremjifoundation.org

ಅನುವಾದ: ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 2 Number 1 January 2013.



೬

ಸಮುದಾಯದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಸಂವಹನ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು

– ಶೆಫಾಲಿ ರೇ

ಸಾರಾಂಶ: ಪ್ರಕೃತಿದತ್ತವಾಗಿ ಮನುಷ್ಯನಿಗೆ ಹಲವಾರು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಮನುಷ್ಯರು ಮೂಲದಲ್ಲಿ ಮಾಂಸದ ಮುದ್ದೆಯಾಗಿ ಭೂಮಿಗೆ ಬಂದು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆ ಬೆಳೆಯುವುದೆಂದರೆ ನಾವು ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಸಮಾಜವನ್ನು ವಾಸಯೋಗ್ಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಹಲವಾರು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವನ್ನು ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಕಲಿತರೆ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವನ್ನು ಅನುಭವದಿಂದ ಕಲಿಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮ ಮತ್ತು ಪ್ರಮುಖವಾದುದು ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಹಲವಾರು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ನಾವು ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆ. ಅಂತಹ ವಿಧಾನವನ್ನೇ ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅದನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲವನ್ನು ಹೇಗೆ ವೃದ್ಧಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಲೇಖನವು ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಭಾಷಾರ್ಜನೆ–language acquisition, ದೃಶ್ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆ–visual literacy, ಸಂಕೇತ–symbol, ಸನ್ನೆ– signs, ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಂವಹನ–verbal communication, ವಾಚ್ಯ ಮತ್ತು ಸೂಚ್ಯ ಸಂಕೇತ– explicit and implicit symbol, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ– emotional or social relevance, ಔಪಚಾರಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ– formal expression, ಭಾಷಾ ಕಲೆಯ ಕೌಶಲ– language art skill, ಜೀವಂತ ಭಾಷೆಯ ಕುರಿತು ಒಳನೋಟ– insight into the living language.

ಮನುಷ್ಯನನ್ನು ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ಸಂಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯೂ ಒಂದಾಗಿದೆ. ಎಲ್ಲ ಮಾನವರಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ವೇಗವರ್ಧಕದಂತೆ ಜ್ಞಾನ ಪಡೆಯುವ ವಿಧಾನವು ಜೀವಶಾಸ್ತ್ರೀಯವಾಗಿ ಮೊದಲೇ ಯೋಜಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಮೂಲ ನಿವಾಸಿಗಳ ಪರ ಮಾತಾನಾಡುವ ನೋಮ್ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಹೇಳುವಂತೆ ಎಲ್ಲ ಮನುಷ್ಯರು ಎಲ್ಲ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿರುವ ವ್ಯಾಕರಣದ ನಿಯಮಗಳ ಜ್ಞಾನದ ಅರ್ಜನೆಯ ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ (ಶಫರ್, ವುಡ್ ಮತ್ತು ವಿಲ್ಲೋಭಿ, ೨೦೦೨, ಪು.೩೯೧–೩೯೪). ಭಾಷೆಯ ಅರ್ಜನೆಯು ಸುಪ್ತ ಮನಸ್ಸಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೇ ಹೊರತು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಅವನು/ಳು ಭಾಷೆಯ ವ್ಯಾಕರಣ ನಿಯಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲ. ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ತಾವು ಎದುರಿಸುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಯತ್ತ ಗಮನ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಅಥವಾ ಇತರರು ಏನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವ ಕಡೆಗೆ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಪರಿಸರದಿಂದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಶಕ್ತಿಯ ಭಾಷೆಯ ಒಳಹರಿವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾನೆ ಹಾಗೂ ಅದು ಸಂದರ್ಭಗಳ ಜೊತೆ ಇರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಆ ಭಾಷಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶ್ರಮ ಅಥವಾ ಒತ್ತಡವೇನೂ ಬೇಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಕಲಿಯುವ ಭಾಷೆಯು, ಹೊಸ ಶಬ್ದವಾಗಲಿ ಅಥವಾ ಅದು ಹೊಸ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿರಲಿ ಅದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಭಾಷೆಗೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಅಪರಿಚಿತವಾಗಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ.

ಪಿಯಾಜೆ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಮಗುವಿನ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂವೇದನೆಯು ಮಗುವಿನ ಪಕ್ವತೆಯ ಮಟ್ಟದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಇದೊಂದೇ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಪರಿಸರದೊಂದಿಗಿನ ಸಂವಹನ ಕ್ರಿಯೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ನಿರರ್ಗಳವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಹಿರಿಯರ ಜೊತೆಗಿನ ಒಡನಾಟ, ಸಂವಹನ ನಡೆಸಲು ಹೊಂದಿರುವ ಆಂತರಿಕ ಉತ್ಕಟೇಚ್ಛೆ, ವಯಸ್ಕರ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಇವೆಲ್ಲವೂ ಮಗುವಿನ ಭಾಷೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯಾಮವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಸಹಯೋಗ–ಕಲಿಕೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ, ಅದನ್ನು ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು ನಿಕಟಸ್ಥ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ವಲಯ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ಹೊಸ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿ, ಉತ್ತಮ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸಜ್ಜುಗೊಂಡಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಹವಾಸದಿಂದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅರಿಯುವುದು ನಿಜವಾದ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. 'ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ' ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ವಾದಿಸುವಂತೆ 'ಮಕ್ಕಳು ತುಂಬ ಶಕ್ತಿಯುತವಾದ ಮೆದುಳಿನೊಂದಿಗೆ ಜನಿಸಿರುತ್ತಾರೆ, ಅದು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಪಕ್ವವಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಆ

ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬೇರೆಯವರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಲು ಉತ್ಸುಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ.' (ಬೇಟ್ಸ್, ೧೯೯೩: ಥಾಮ್ಸೆಲ್ಲೊ, ೧೯೯೫, ಶಫರ್‌ರವರಿಂದ ಉದ್ಧೃತ, ಮುಂತಾದವರು, ೨೦೦೨, ಪು: ೩೬೨).

ಮೇಲಿನ ಸಂದರ್ಭದಿಂದ, ಮಕ್ಕಳ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ವಯಸ್ಕರು ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಪೂರ್ಣ ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಅವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ದೋಷಗಳು ಇರಬಹುದು, ಪುನರಾವರ್ತನೆ, ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವುದು ಇರಬಹುದು: ಚಿಕ್ಕವರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮಿಶ್ರ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಬಹುದು. ಅವರ ಭಾಷೆಯು ಕಡಮೆ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದು, ಸ್ಥಿರವಾದ ಪದ ಜೋಡಣೆ ಇಲ್ಲದಿರಬಹುದು, ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಇವೆಲ್ಲವು ಮೌಖಿಕವಲ್ಲದ ಸಂಗತಿಗಳಾದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ, ವಸ್ತುಗಳು, ಜನರು, ಸನ್ನೆಗಳು ಅಥವಾ ಭಾವನೆಗಳ ಜೊತೆಗೂಡಿ ಇರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಗುವು ಯಾವುದೆಲ್ಲ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅಥವಾ ನೆನಪಿನಲ್ಲಿರುತ್ತದೆಯೋ ಅವುಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಂದುಪಕ್ಷ ಮಗುವು, ಮಿಶ್ರ ಭಾಷೆ, ಮಕ್ಕಳ ಮಾತು ಮತ್ತು ಸುತ್ತಲಿನ ವಯಸ್ಕರಿಂದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ವಿಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಪರಿಪೂರ್ಣ/ ಕಾರ್ಯಸಾಧ್ಯವಾದ ಭಾಷೆಯ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಆಗ ಅದು ಕೇವಲ ಭಾಷೆಗೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಿಂತ ಮತ್ತಿನ್ನೇನೋ ಆಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂದರ್ಭ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿ, ಅಗತ್ಯತೆ ಪ್ರಶ್ನಾರ್ಥಕವಾಗಿರುವ ವಸ್ತುಗಳು, ಅಥವಾ ಪರ್ಯಾಯ ಸಂಕೇತಗಳು (ದೃಶ್ಯ ಸೂಚನೆಗಳು) ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಇವುಗಳು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ.

ಪರಿಸರವು ಭಾಷೆಯಿಂದ ತುಂಬಿಕೊಂಡಿದೆ, ಇದರ ಸಂಕೇತಗಳು ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಸಂಕೇತಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ವಾಚ್ಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸೂಚ್ಯವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಭಾಷೆಯು ನಾವು ಬದುಕುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮುಂದೆ ಕಾಣಿಸಿರುವ ಹಲವಾರು ಸಂಗತಿಗಳ ಮೂಲಕ ನಿರ್ದೇಶನ ನೀಡುವ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತದೆ; ಸೂಚನೆಗಳು, ನಿರ್ದೇಶನಗಳು, ದಿನನಿತ್ಯದ ಮಾತುಗಳು, ಸನ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳು, ಎಚ್ಚರಿಕೆಗಳು, ವಿವರಣೆಗಳು, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸೂಚನಾ

ಪತ್ರಗಳು, ಭಿತ್ತಿಪತ್ರಗಳು, ನಾಮಫಲಕಗಳು, ಸಂಕೇತಫಲಕಗಳು, ಜಾಹೀರಾತುಗಳು, ಬ್ಯಾನರ್‌ಗಳು, ಇನ್ನೂ ಮುಂತಾದವುಗಳು. ಇವುಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಜೀವನ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಜನರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ವೃತ್ತಿನಿರತ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವಾ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯದ ಭಾಷಿಕ ವಿಧಾನಗಳು ಸೇರಿರುತ್ತವೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ ಒಂದುಪಕ್ಷ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸನ್ನೆ ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಆವಶ್ಯಕ ಎಂದಾದರೆ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ದೃಶ್ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಜ್ಜಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಅವು ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಮುದ್ರಣೇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಂವಹನಗಳ ವಿಧಾನಗಳ ಸಾದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ (ರೋಸ್, ೧೯೮೨). ಶಾಬ್ದಿಕವಲ್ಲದ ವಿಷಯಗಳಾದ ಉಡುಗೆಗಳ ವಿಧಾನಗಳು, ನಡವಳಿಕೆ, ದರಪಟ್ಟಿಗಳು, ರಸ್ತೆ ಸಂಕೇತಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಪರಿಸರ ಸಂಕೇತಗಳು, ಇವೆಲ್ಲವೂ ಮೌನವಾಗಿಯಾಗಿದರೂ ಸ್ಪಷ್ಟ ದೃಶ್ಯ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ರವಾನಿಸುತ್ತವೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ನಿಷೇಧಿತ ಪ್ರದೇಶ' ಎಂಬ ಸೂಚನಾ ಫಲಕವು ಒಂದುಪಕ್ಷ ಕಂಡರೆ, ಮುಳ್ಳುತಂತಿಗಳಿಂದ ಸುತ್ತುವರಿಯಲ್ಪಟ್ಟ ಸೇನಾಪಡೆಯ ಪ್ರದೇಶವಿರಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಊಹೆ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ, ಅಥವಾ ಸಂಚಾರ ಪ್ರತಿಬಂಧಕವಾದ ತಡೆಗೋಡೆ ಎಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಧ್ವನಿವರ್ಧಕಕ್ಕೆ (ಹಾರ್ನ್) ಅಡ್ಡಗೆರೆಯನ್ನು ಹಾಕಿರುವ ಫಲಕವನ್ನು ನೋಡಿದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ಆಸ್ಪತ್ರೆ ಇರಬಹುದು ಎಂದು ಊಹಿಸುತ್ತೇವೆ. ಸೊಗಸಾದ ಮತ್ತು ದೊಡ್ಡದಾದ ಹುಲ್ಲುಹಾಸುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮನೆಯು ನೆರೆಹೊರೆಯವರಿಗೆ ಇವರು ಶ್ರೀಮಂತರು ಎಂಬ ಸೂಚನೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪುರುಷ ಮತ್ತು ಮಹಿಳೆಯ ಸಂಕೇತಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕರ ಉಪಯೋಗಕ್ಕಾಗಿರುವ ಶೌಚಾಲಯ ಅಥವಾ ಸ್ನಾನಗೃಹಗಳು ಇರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಇಂತಹ ಸಂಕೇತಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಅಡಿಬರಹಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಭಾಷೆಯ ಜೊತೆ ಅವು ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ.

ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾದ ದೃಷ್ಟಿಗೋಚರದ ಅರಿವು ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ದೃಶ್ಯದ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಓದುವ ಒಂದು ಮಗುವು ಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಅಷ್ಟೇ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಓದಲು ಶಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಎರಡೂ ರೀತಿಯ ಸೂಚನೆಗಳು ಮೌಖಿಕ ಅಥವಾ ಬರಹ ರೂಪದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತವೆ, ಆವಿರ್ಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಸಹ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, ಮಗುವು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು,

ಪದಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವ ಅಥವಾ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಅಥವಾ ಮುದ್ರೆಗಳ ಮೂಲಕವಾದರೂ ಕಲಿಯುವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಇವೆಲ್ಲವೂ ಅರ್ಥದ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪೂರಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದುಪಕ್ಷ ಈ ತತ್ತ್ವದ ಅರಿವು ಮಗುವಿಗೆ ಬಂದರೆ, ಅವನು/ಳು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಉಮೇದಿಗೆ ಬೀಳುತ್ತಾರೆ, ಅವನು/ಳು ನೋಡಿದ, ಕೇಳಿದ ಅಥವಾ ಅನುಭವಿಸಿದವುಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥದ ಪರಿಭಾಷೆಗೆ ಅನುವಾದ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

> ಕಾರೆಲ್ ರೋಸ್ (೧೯೮೨) ಸೂಚಿಸುವ ಕೆಳಕಾಣಿಸಿದ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ನೋಡುವ.
>
> ನಾವು ನೋಡುತ್ತೇವೆ.
>
> ನಾವು ಗಮನಿಸಿ ನೋಡುತ್ತೇವೆ.
>
> ನಾವು ಏನನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೋ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತೇವೆ.
>
> ನಾವು ಏನನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತೇವೆ.
>
> ನಾವು ಏನನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಬರೆಯುತ್ತೇವೆ.
>
> ನಾವು ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ನೋಡಲು ಸಶಕ್ತರಾದರೆ,
>
> ಅದನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮಾತನಾಡಲು ಅಥವಾ ಬರೆಯಲು ಇಚ್ಛಿಸಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವಾದರೂ ಅದನ್ನು ಹಲವಾರು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ನೋಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬೇಕು, ಹಾಗೂ ಅದರಿಂದ ಅವರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬುನಾದಿಯಾಗಿರುವ ಜ್ಞಾನರಾಶಿಯು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ನೋಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಹೆಚ್ಚು ದೃಶ್ಯ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ನೋಡಲು ಶಕ್ತನಾದರೆ, ಅವನು/ಳು ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸಂವಹನದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಜಾರುಗಾಜಿನ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಹುಡುಕಾಟವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಹಾಗೆ ಅಥವಾ ಪತ್ತೆದಾರಿಯು ಶಂಕಿತರ ನಡವಳಿಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ಹಾಗೆ ಅಥವಾ ರಾಜಕೀಯ ಧುರೀಣ ಸಾರ್ವಜನಿಕರ ಚಿತ್ತವನ್ನು ಓದುವ ಹಾಗೆ, ಅಂದರೆ ಇದರರ್ಥ ದೃಷ್ಟಿಮಾಂದ್ಯ ಹೊಂದಿದ ವಿಕಲಚೇತನರು ಸಮರ್ಥ ಓದುಗರಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ

ಎಂದಲ್ಲ; ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಆಧುನಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಮೂಲಕ ದೃಷ್ಟಿಮಾಂದ್ಯರೂ ಸಾಮಾನ್ಯರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಓದಬಲ್ಲರಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ನೆರೆಹೊರೆಯ ಜೊತೆಗೆ, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಸಂಕೇತಗಳು ಅಥವಾ ಸೂಚನಾಫಲಕಗಳು ಏನನ್ನು ತಿಳಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ದೃಶ್ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬಹುದು, ಉದಾ, 'ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಪ್ರದೇಶ', 'ಪ್ರವೇಶ ನಿಷೇಧ', 'ಇಲ್ಲಿ ಲಾರಿಗಳ ಪ್ರವೇಶ ನಿಷೇಧ' – ಇಂತಹ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಬೇಗ ಗುರುತಿಸಿ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಕಲಿಯಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಸಣ್ಣ ರಸ್ತೆ, ಎತ್ತರವಾಗಿರದ ಮೇಲ್ಸೇತುವೆಗಳು, ಅಪಾಯಕಾರಿ ವಲಯ, ಸೈನಿಕ ಪ್ರದೇಶ, ದಹನಶಕ್ತಿ/ಉರಿಯಬಲ್ಲ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಪ್ರದೇಶ (ಧೂಮಪಾನ ನಿಷೇಧ), ಶಾಲೆ, ಆಸ್ಪತ್ರೆ ಅಥವಾ ಕಾಲೇಜು ಇಲ್ಲೆಲ್ಲ ಮೊಬೈಲ್ ಬಳಕೆ ನಿಷೇಧ ಎಂದು ಪ್ರತೀ ಗೋಡೆಯ ಮೇಲೆ ಸೂಚನೆ ಹಾಕಿರುತ್ತಾರೆ. ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ಸಂಕೇತಗಳು ಏನನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರಿಯುವ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದು.

ಮತ್ತೊಂದು ಉದಾ: 'ವಾಹನ ನಿಲುಗಡೆಗೆ ಮಾಲಿಕರೇ ಜವಾಬ್ದಾರಿ' ಎಂಬ ಸೂಚನೆಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ 'ಕಾರು ಕಳೆದುಹೋದರೆ ಆಡಳಿತ ಮಂಡಳಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಲ್ಲ' ಎನ್ನುವ ಸಂದೇಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ತಮ್ಮ 'ಕಾರುಗಳನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಯಾರೂ ಇಲ್ಲದಿರುವುದರಿಂದ ಸರಿಯಾಗಿ ಲಾಕ್ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಿ' ಎಂಬ ಅರ್ಥವನ್ನು ಅದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಅದರಂತೆಯೇ, ಲಿಫ್ಟ್ ಬಳಿ ಹಾಕಲಾಗುವ ಸಂದೇಶ 'ಅಗ್ನಿ ಅವಘಡದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಲಿಫ್ಟ್‌ನ್ನು ಬಳಸಬೇಡಿ' ಜೊತೆಗೆ ಮೆಟ್ಟಿಲಗಳ ಬಳಿ ಹಾಕುವ 'ಬೆಂಕಿ ನಿರ್ಗಮನ'ವು ಒಂದೊಮ್ಮೆ ಅವಘಡವಾದರೆ ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತವೆ.

ಎಲ್ಲ ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳಲ್ಲಿಯೂ 'ನಿಶ್ಶಬ್ದವಾಗಿರಿ' ಎಂಬ ಸೂಚನೆಯು ಸಂಕೇತದೊಂದಿಗೆ (ಬಾಯಿ ಮೇಲೆ ಬೆರಳಿಟ್ಟಿರುವ ಚಿತ್ರ) ಅಥವಾ ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರದೊಂದಿಗೆ ಇರುತ್ತದೆ. 'ದಯವಿಟ್ಟು ಸುಮ್ಮನಿರಲು ಇದೊಂದು ಮನವಿ' ಎಂದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಈ 'ದಯವಿಟ್ಟು' ಎನ್ನುವುದು ಹಲವು ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಮರುಕಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅದೆಂದರೆ, ಸರದಿಯಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲಲು, ಹುಲ್ಲುಹಾಸಿನ ಮೇಲೆ ನಡೆಯಬಾರದು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುವಾಗ, ನೀರಿನ ಬಳಕೆಯ ಅನಂತರ ನಲ್ಲಿಯನ್ನು

ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಎನ್ನುವಾಗ, ಅಥವಾ ಪವಿತ್ರ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಚಪ್ಪಲಿಗಳನ್ನು ಬಿಡುವ ಸ್ಥಳದ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ನೀಡುವಾಗ 'ದಯವಿಟ್ಟು' ಎನ್ನುವ ಪದಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ನಾವು ನೋಡಬಹುದು.

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಿಳು ಸಮುದಾಯದೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆತು ತಮಿಳು ಕಲಿಯುವಾಗ ಬಹಳ ಬೇಗನೆ 'ವೇಣುಂ' ಎಂಬ ಶಬ್ದದ ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂಗಡಿಗೆ ಹೋದಾಗ ಅವರು ಈ ಮುಂದಿನ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ, 'ಮಾಮ ಎನ್ನ ಇರುಕ್ಕು? (ಮಾಮ ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಏನಿದೆ) 'ಮಾಮ ಒಣ್ಣು ಕೋಕ್ ವೇಣುಂ/ ರಂಡ್ ವಡಾ ವೇಣುಂ/' (ಮಾಮ ಒಂದು ಕೋಕ್ ಬೇಕು/ ಎರಡು ವಡೆ ಬೇಕು) ಒಂದುಪಕ್ಷ ಯಾರಾದರೂ "ಜಾಸ್ತಿ ಕಾಸು ವೇಣುಂ" ಎಂದು ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವಾಗ, ಸಂಭ್ರಮ ಅಥವಾ ಖರೀದಿಸುವಾಗ ಹೇಳಿದರೆ ಆಗ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಇವುಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಣ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೆಯೇ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಒಂದುಪಕ್ಷ 'ಕ್ಲಾಸ್‌ರೂಮ್ ಲೆ/ ವೆರಾಂಡಾಲೆ ಫುಟ್ಬಾಲ್ ಬಿಲಾಯದಾಟೆಂಗೊ'(ಕ್ಲಾಸ್ ರೂಮ್‌ಲಿ/ವರಾಂಡದಲ್ಲಿ ಫುಟ್ಬಾಲ್ ಆಡಬೇಡ) ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಊಹೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತರ್ಕ ಮತ್ತು ವಿವೇಚನೆಯ ಮೂಲಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಇದನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರ ಮತ್ತು ಪದಗಳ 'ವೇಣುಂ' ಅಥವಾ ....ಲೇ (ಇದರಲ್ಲಿ ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥ) ರೂಪದಲ್ಲಿ ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮತ್ತು 'ಬಿಲಿಯದಾಟೆಂಗೊ' ಅಥವಾ ಬಿಲಿಯದಾಟೆ (ಆಟವಾಡಬಹುದು)ಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾರ್ಡುಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು, ಅದರ ಒಂದು ಕಡೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಸ್ಥಳಗಳ ಚಿತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕು, ಮತ್ತೊಂದು ಕಡೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಚಿತ್ರಗಳಿರಬೇಕು. ತದನಂತರ ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅವರು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸಬಹುದು.

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕೇವಲ ವಾಕ್ಯರಚನೆ ಮತ್ತು ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅವುಗಳು ಯಾವ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಅನುಭವದ ಮೂಲಕ ಮತ್ತೊಬ್ಬರಿಗೆ ಏನನ್ನಾದರೂ 'ತೋರಿಸಿ' ಎಂದು ಕೇಳುವಾಗ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಟಿಕೆಟ್, ಗುರುತಿನ ಪತ್ರ, ಖಾತೆ ಪುಸ್ತಕ ಅಥವಾ ನಕ್ಷೆಗಳು

ಇವುಗಳನ್ನು ಕೇಳುವಾಗ ಹಿರಿಯರಿಗೆ ಬಹುವಚನ ಮತ್ತು ಕಿರಿಯರಿಗೆ ಏಕವಚನ ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆಯೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ಣಯಿಸುವಂತೆ ತಮಿಳಿನ ಪದವಾದ 'ಪೂ'ವನ್ನು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಳಸಬಹುದು, ಅದು ದಳಗಳನ್ನು, ಮೊಗ್ಗುಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಪೂರ್ಣ ಅರಳಿದ ಹೂಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ, 'ಮಲರ್' ಎಂಬ ಪದವು ಔಪಚಾರಿಕ ಅಥವಾ ಗ್ರಾಂಥಿಕ ಪದವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಪೂರ್ಣ ಅರಳಿದ ಹೂವು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಔಪಚಾರಿಕ ಪದವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ದಿನನಿತ್ಯ ಬಳಸುವ ಒಂದು ಶಬ್ದವಿದೆ. ಅದೆಂದರೆ 'ಗಲಾಟೆ', ಅದು ಜಗಳವನ್ನು, ಪ್ರತಿಭಟನೆಯನ್ನು, ದೊಡ್ಡ ಕೋಲಾಹಲಗಳನ್ನು, ತುಂಬ ಉದ್ರಿಕ್ತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಮನೆಯಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಅರಚಾಟ ಕಿರುಚಾಟಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಬಂಗಾಳಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಕೆಲವು ಶಬ್ದಗಳಿವೆ, ಅವೆಂದರೆ, 'ದಾರುಣ್', 'ಫಾಟಿಯೆ ದಿಯೇಛೆ' ಗಳನ್ನು 'ಶ್ರೇಷ್ಠ' ಅಥವಾ 'ಅದ್ಭುತ' ಎಂದು ಉದ್ಗರಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅವನ್ನು ಉಡುಗೆಗಳಿಗೆ, ಆಟೋಟಗಳಿಗೆ, ಚುನಾವಣೆಯ ಗೆಲುವುಗಳಿಗೆ, ಯಶಸ್ವಿ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ಗಳ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಹೀಗೆ ಇನ್ನೂ ಹಲವಾರು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಜನರೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯುವ ಮೂಲಕ, ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ಥಳಗಳಿಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ, ದೃಶ್ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಔಪಚಾರಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಬರೆಯುವಾಗ ಮತ್ತು ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯನ್ನು ಜನರೊಂದಿಗೆ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ಮಾತನಾಡುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು 'ಗ್ರಹಣ್' (ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ಪಡೆಯುವ) ಔಪಚಾರಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿನ ಅನುಭವದಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. 'ಸ್ಥಾನ್ ಗ್ರಹಣ್ ಕರುನ್' ಅಥವಾ 'ಥೋಡಾ ಜಲ್/ಭೋಜನ್ ಗ್ರಹಣ್ ಕರುನ್' ನಂತಹ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಅದನ್ನು ಆಡುಮಾತಿನಿಂದ ಬೇರ್ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ.

ಆಂಗ್ಲಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಫಲಕಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತನ್ನ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಆಂಗ್ಲಭಾಷೆಯ

ಫಲಕಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ವಾಕ್ಯಗಳಿಂದ ತುಂಬಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಾಡಬೇಡಿ/ಮುಟ್ಟಬೇಡಿ/ಬೇಡ. (ಹೂಗಳನ್ನು ಕೀಳಬಾರದು/ಕಸ ಹಾಕಬಾರದು/ ಪ್ರವೇಶವಿಲ್ಲ/ ಶಬ್ದ ಮಾಡಬೇಡಿ/ ಮುಟ್ಟಬೇಡಿ, ಇತ್ಯಾದಿ) ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುವ ಫಲಕಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತವೆ;

೧. 'ಜೂತೇ ಯೇಹಾನ್ ರಖೇನ್'–'ಚಪ್ಪಲಿಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಬಿಡಿ' ('ಚಪ್ಪಲಿಯನ್ನು ಒಳಗೆ ಹಾಕಿಕೊಂಡು ಹೋಗಬೇಡಿ' ಎನ್ನುವ ಬದಲಿಗೆ 'ಚಪ್ಪಲಿಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಬಿಡಿ' ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ) ಹಾಗೆಯೇ 'ದಯವಿಟ್ಟು ಶಾಂತವಾಗಿರಿ' (ಕೃಪಯಾ ಶಾಂತ್ ರಹೇನ್) ವಾಕ್ಯಗಳು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿವೆ.

೨. 'ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಈ ದ್ವಾರದಿಂದ ಪ್ರವೇಶಿಸಿ' (ಏಯಿ ದ್ವಾರೇ ಪ್ರವೇಶ್ ಕರುನ್–ಬೆಂಗಾಳಿ) ಇದರ ಅರ್ಥ, 'ಬೇರೆ ದ್ವಾರಗಳಿಂದ ಪ್ರವೇಶಿಸಿಬೇಡಿ' ಎನ್ನುವ ಬದಲಿಗೆ 'ಈ ದ್ವಾರದಿಂದ ಪ್ರವೇಶಿಸಿ' ಎಂದಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಬೆಂಗಾಳಿ ಭಾಷೆಯ 'ಶಾವ್ಧಾನೇ ವ್ಯಾಬೋಹಾರ್ ಕರುನ್' ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ 'ಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಿ' ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥವಿದೆ.

೩. 'ಸಾಮಾನ್ ಡಸ್ಟ್ ಬಿನ್'ಲ ಪೋಡು' (ಕಸವನ್ನು ಎಸೆಯಬೇಡಿ ಎನ್ನುವ ಬದಲಿಗೆ 'ಕಸದ ಬುಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಕಸವನ್ನು ಹಾಕಿ' ಎನ್ನುವ ಅರ್ಥ ತಮಿಳಿನಲ್ಲಿದೆ).

ಈ ಮೇಲ್ಕಾಣಿಸಿದ 'ಕಡ್ಡಾಯ' ಎಂಬಂತಹ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸಿದಾಗ ಅವುಗಳ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಅವರಿಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಅಂತರ್ಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದ್ಯಾನ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಸ್ಥಳಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು, ವಸ್ತು ಸಂಗ್ರಹಾಲಯಗಳು ಮುಂತಾದ ಸ್ಥಳಗಳ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ದೃಶ್ಯಾನುಭವಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗುವ ವಿಪುಲ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರೆ ಭಾಷಾ ಕಲೆಯ ಕೌಶಲವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಜಾಹೀರಾತುಗಳ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲ ಜಗತ್ತು

ಇಂದಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಾಲ ದೂರದರ್ಶನವನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರು ಜಾಹೀರಾತುಗಳ ಆಕ್ರಮಣಕ್ಕೆ ಗುರಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕೊಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಪೋಷಕರಿಗೆ ಒತ್ತಾಯವನ್ನೂ ಸಹ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಈ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲ ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯಿಂದ ಬಹುಬೇಗನೆ ಅಥವಾ ಸುಲಭವಾಗಿ

ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆ ಉತ್ಪನ್ನಗಳು ದೂರದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಂಡರೂ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅದರ ಅರ್ಧದಷ್ಟೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಜನರು ಏನನ್ನು ಖರೀದಿಸಬೇಕು, ಮತ್ತೆ ಹೇಗೆ ಯೋಚಿಸಬೇಕು, ಮಾತನಾಡಬೇಕು, ನಡೆಯಬೇಕು, ಉಡುಗೆ ತೊಡುಗೆ, ಕೆಲಸ ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವಂತಹ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಅಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರಯುತ ಧ್ವನಿಗಳಿರುತ್ತವೆ (ರೋಸ್, ೧೯೮೨).

ಇದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ರಾಜಕೀಯ, ಆರೋಗ್ಯ ಜಾಗೃತಿ, ಘೋಷಣಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಹಬ್ಬಗಳು, ಮಾರಾಟ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಭಿತ್ತಿಪತ್ರಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯು ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಹಾಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವು ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಘೋಷವಾಕ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಆಕರ್ಷಕವಾಗಿ ಮೊರೆಯಿಡುತ್ತವೆ. (ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಪ್ಪು ದಾರಿಗೆ ಎಳೆಯುತ್ತವೆ). ದೃಶ್ಯಗಳು ಸಾರ್ವಜನಿಕರನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಜನರನ್ನು ಯಾವಾಗಲೂ ಮುದ್ರಣವಲ್ಲದ ವಸ್ತುಗಳ[೧] ಗ್ರಾಹಕರನ್ನಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಜಾಹೀರಾತುಗಳು, ದೂರದರ್ಶನ ಅಥವಾ ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಚಿಂತನೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಇಂತಹ ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ಆಕ್ರಮಣಶೀಲತೆಯನ್ನು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಅವರ ವಿದ್ವತ್ತು ಹಾಗೂ ಭಾವನೆಗಳು ಬೆಳೆಯಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಂತಹ ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರಗಳನ್ನು ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ತರಬಹುದು, ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾದ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ಕೆಳಕಾಣಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಅವಲೋಕಿಸಬಹುದು.

- ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರುವ ಉದ್ದೇಶ
- ಭಿತ್ತಿಪತ್ರದ ಹಿಂದಿರುವ ನಿಜವಾದ ಉದ್ದೇಶ
- ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ಸೃಷ್ಟಿಶೀಲತೆ
- ಯಾವುದಾದರೂ ಉತ್ಪ್ರೇಕ್ಷೆಗಳಿದ್ದಲ್ಲಿ (ಅಪೂರ್ಣಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದ್ದಲ್ಲಿ)
- ದೃಶ್ಯದ ಮಹತ್ತ್ವ ಅಥವಾ ಪಾತ್ರ (ಅದು ತಪ್ಪು ದಾರಿಗೆ ಎಳೆಯುತ್ತಿದೆಯೇ?)

---

೧. ಮುದ್ರಣವಲ್ಲದ ವಸ್ತುಗಳೆಂದರೆ, ಮೊಬೈಲ್, ದೃಶ್ಯ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ಇತ್ಯಾದಿ, ಅಂದರೆ ಪುಸ್ತಕ, ಕಾಗದಗಳನ್ನು ಹೊರತು ಪಡಿಸಿದ ಜಾಹೀರಾತಿಗಾಗಿ ಬಳಸುವ ವಸ್ತುಗಳು.

- ಪ್ರಾಯಃ ಯಾವ ಗುಂಪನ್ನು ಇದರಲ್ಲಿ ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ.
- ಭಿತ್ತಿಪತ್ರಗಳು ಓದುಗರಿಂದ ಯಾವ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತವೆ?
- ಇದರಿಂದ ಯಾರಿಗೆ ಪ್ರಯೋಜನ?
- ಇದರಿಂದ ಕಲಿತಂತಹ ಶಬ್ದಗಳು
- ದೃಶ್ಯ ಅಥವಾ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸಿಲ್ಪಟ್ಟ ಪದಗಳು ಭದ್ರತಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಜಾಹೀರಾತಿನ ಪೂರ್ಣ ಪುಟವು ಹೇಳುವಂತೆ

ನಿಮ್ಮ ಜಗತ್ತನ್ನು ಸುರಕ್ಷಿತವಾಗಿಡಿ

ಸೂಕ್ಷ್ಮ ತೀಕ್ಷ್ಣ ಕಣ್ಗಾವಲು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ (ಸಿಸಿ ಟಿವಿಗಳ ದೃಶ್ಯಗಳು, ಭದ್ರತಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು, ಮುಂತಾದವು)

- ಲೈವ್ ಧ್ವನಿಮುದ್ರಿಕೆ
- ಆನ್‌ಲೈನ್ ಮೂಲಕ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ
- ಸಿಸಿ ಟಿವಿ ಕಣ್ಗಾವಲು
- ಗುರುತಿನ ಯಂತ್ರದ ಮೂಲಕ ನಿಯಂತ್ರಣ
- ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಕ್ಯಾಮೆರಾ ಜೊತೆಗೆ ಸಮಗ್ರ ಭದ್ರತಾ ಪರಿಹಾರ ಮಾರಾಟಗಾರರು ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೆದಾರರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಸಂಪರ್ಕಿಸಿ:

ಉಚಿತ ದೂರವಾಣಿ ಸಂಖ್ಯೆ:

ನಿಮ್ಮ ಭದ್ರತೆಯೇ ನಮ್ಮ ಕಾಳಜಿ,

ಕಂಪನಿಯ ಹೆಸರು, ಅವರ ಜಾಲತಾಣ ವಿಳಾಸ, ಮಿಂಚಂಚೆ, ಉತ್ಪನ್ನಗಳು, ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸ್ಥಳ...

ಮತ್ತೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ ನೋಡುವುದಾದರೆ, 'ಒಳ್ಳೆಯ ಭವಿಷ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಓಟ/ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಭವಿಷ್ಯದೆಡೆಗೆ' ಎನ್ನುವ ವಾಕ್ಯವಿರುವ ಭಿತ್ತಿಪತ್ರದಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಯಸ್ಸಿನವರು ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಓಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಸಹ ಅವಲೋಕಿಸಬಹುದು. ಈ ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿರುವ ರಾಜಕೀಯ ನೇತಾರರ ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ಪಕ್ಷದ ಚಿಹ್ನೆಯನ್ನು ಬಹುಶಃ ಕಾಣಬಹುದು.

ಘೋಷವಾಕ್ಯವು ಈ ಮುಂದಿನಂತಿರಬಹುದು, 'ಬನ್ನಿ ಪ್ರೀತಪುರವನ್ನು ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ಆನಂದವಾಗಿಡುವ ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಕೈ ಜೋಡಿಸಿ'. ಭಿತ್ತಿಪತ್ರವು ರಾಜಕೀಯ ಪಕ್ಷದ ಚಿಹ್ನೆಯನ್ನು ಆ ದಿನದ ಘೋಷವಾಕ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಅದು ಜನರಿಗೆ ನೀಡುವ ಉಡುಗೊರೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನು ಘೋಷಿಸಬಹುದು. ಈ ಭಿತ್ತಿಪತ್ರವನ್ನು ಮೇಲಿನ ಮಾನದಂಡಗಳ ಮೂಲಕ ಅದರ ನಿಜವಾದ ಉದ್ದೇಶ, ನೈಜ ಅರ್ಥ, ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಬಹುದು. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಜೀವಂತ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಒಳನೋಟ ಮಾತ್ರ ನೀಡುವುದಲ್ಲದೆ ಸೃಷ್ಟ್ಯಾತ್ಮಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಜನರು ಆಟವಾಡುವುದನ್ನೂ ತೋರಿಸಬಹುದು.

ಮಾಧ್ಯಮಗಳ ಬಳಕೆ, ವಿಶೇಷ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳು, ಕಥೆ ಹೇಳುವುದು, ದಂತಕಥೆಗಳನ್ನು ಪುನರ್‌ಮನನ ಮಾಡುವುದು ಅಥವಾ ಒಂದು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಗಟುಗಳನ್ನು ಹೇಳುವುದು, ಇವು ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ ಗಳಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ನೀಡದೆ, ಅದರ ಅರ್ಥ, ಉತ್ತರ ಮತ್ತು ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತವೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ಥಳಗಳನ್ನು ಭೇಟಿ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ವಿಭಿನ್ನ ಕಾರ್ಯನಿರತ, ಹಲವಾರು ಜನರನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಅಧಿಕ ಲಾಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಅಜ್ಜ/ಅಜ್ಜಿಯರಿಗೆ ಅವರ ಬದುಕನ್ನು ಕುರಿತು ಕೇಳಬಹುದು, ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ದೃಶ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ಪುನಃ ರಚಿಸಿ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಬಹುದು. ಇದನ್ನು 'ತೋರಿಸಿ ಹೇಳಿ' ಚಟುವಟಿಕೆ ಎನ್ನಬಹುದು.

ಆದ್ದರಿಂದ, ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹತಾಶರಾಗುವ ಮತ್ತು ಹಲುಬುವ ಬದಲು ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವಂತಹ ಹೇರಳ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಅದರ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಬಹುದು. ವೈಗೋಟ್ಸ್ಕಿಯವರು, ಪದೇಪದೇ ಹೇಳುವಂತೆ 'ಹಿಂದಿನ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಗಳು ಹೊಸ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ವರ್ತಮಾನದ ಅನುಭವವನ್ನು ಅರಿಯಲು ತುಂಬ ಮುಖ್ಯವಾದುದು.' ಅದಕ್ಕೋಸ್ಕರವೇ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಪರಿಸರವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಎಲ್ಲ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಹೊಸದಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಿದ ಕೌಶಲಗಳ ಮೇಲೆ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದು. (ದಾಮ್ಸ್ ಮತ್ತಿತರು, ೨೦೦೮)

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Dahms, M G K; Passalacqua, D; Schilk, J N; Wetzel, A; Zulkowsky, M (2008). The educational theory of Lev Vygotsky: An analysis. Retrieved from http:// www.new foundations.com/GALLERY/ Vygotsky.html.
2. Rose, K (1982). Teaching language arts to children. NewYork: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
3. Shaffer, D R, Kipp, K, Wood, E, & Willoughby, T (2009). Developmental psychology: Childhood and adolescence. (Third Canadian Edition). Toronto: Nelson.

ಕೃತಜ್ಞತೆಗಳು

ಇವರುಗಳಿಗೆ,

ತಮಿಳಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಶ್ರೀಮತಿ ಇಂದು ಬಾಲಾ, ನಿವೃತ್ತ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು; ಬಂಗಾಳಿ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಶ್ರೀಮತಿ ಶ್ಯಾಮಲಿ ರಾಯ್, ಕಾಪಿ ರೈಟರ್.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಸುತ್ತ ಮುತ್ತ ಇರುವ ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರಗಳನ್ನು/ಸೂಚನಾ ಫಲಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅವು ನೀಡುವ ಸಂದೇಶಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದೀರಾ?

೨. ಮಕ್ಕಳು ರಜೆಯಲ್ಲಿ ಅಜ್ಜ–ಅಜ್ಜಿಯರ ಮನೆಗೆ ಹೋದಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕೇಳಿದ ಕತೆಗಳನ್ನು/ನೋಡಿದ ದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೇಳಿ ಪುನರ್ಮನನ ಮಾಡಿಸುವುದರಿಂದ ಭಾಷಾ ಸುಧಾರಣೆಯಾಗಬಹುದೇ?

೩. ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಲೇಖಕಿ ಹೇಳುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎನಿಸುತ್ತವೆಯೇ? ವಿಚಾರ ಮಾಡಿ.

ಶೆಫಾಲಿ ರೇ: ಇಎಲ್‌ಟಿ ಸಲಹಾಗಾರರು, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯ ಸಿಬ್ಬಂದಿ, ದೆಹಲಿ. ಇವರು ಸ್ವತಃ ಮತ್ತು ಇತರರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿಗಾಗಿ ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಇದರೊಟ್ಟಿಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಲೇಖನಗಳನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಟಿಇಎಸ್‌ಒಎಲ್ ನ ಮೆಂಟರಿಂಗ್ ತಂಡದ ನಿಯಂತ್ರಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಕನ್ನಡದ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ಶ್ರೀಮತಿ ವಿಮಲಾ ರಾಮು, ಲೇಖಕಿ ಮತ್ತು ಬ್ಲಾಗರ್ shefali_ray@hotmail.com.

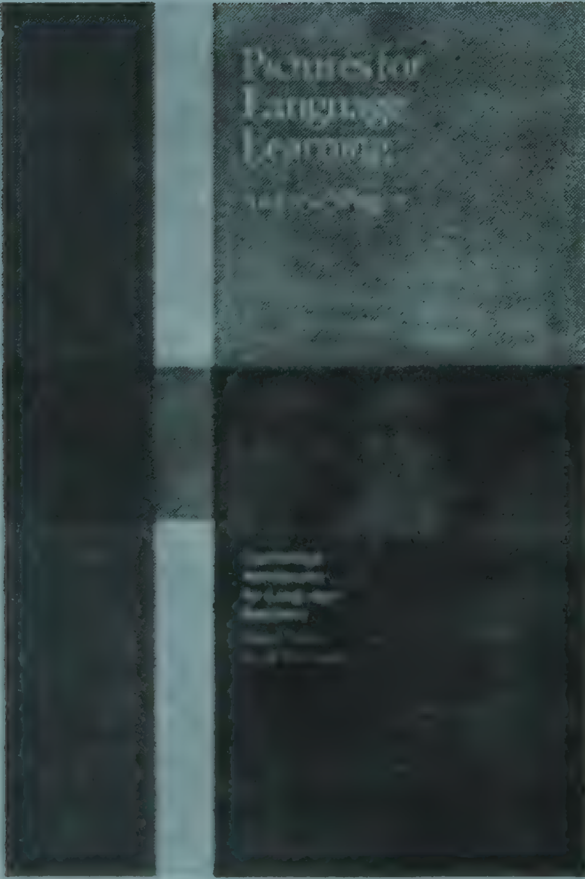
ಅನುವಾದ: ಸಂತೋಷ್ ಎಸ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 1 January 2012.



೧೦
ಪಿಕ್ಚರ್ಸ್ ಫಾರ್ ಲಾಂಗ್ವೇಜ್ ಲರ್ನಿಂಗ್- ಆಂಡ್ರ್ಯೂ ರೈಟ್

– ಸುರಂಜನಾ ಬರುವಾ



Pictures for Language Learning
By Andrew Wright

ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್ ಹ್ಯಾಂಡ್‌ಬುಕ್ಸ್ ಫಾರ್ ಲ್ಯಾಂಗ್ವೇಜ್ ಟೀಚರ್ಸ್

ಪ್ರಧಾನ ಸಂಪಾದಕ: ಮೈಕೆಲ್ ಸ್ವಾನ್

ಪ್ರಕಟನೆ: ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್

ಮೊದಲ ಮುದ್ರಣ: ೧೯೮೯

ನಾಲ್ಕನೆಯ ಮುದ್ರಣ: ೧೯೯೩

ಪುಟಗಳು: ೨೧೮

ಐಎಸ್‌ಬಿಎನ್: ೦೫೨೧ ೩೫೮೦೦೦೦

ಸಾರಾಂಶ: ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುವ ನವೀನ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಮುಂದಿಡುವ ಪುಸ್ತಕ ಪರಿಚಯ ಇದಾಗಿದೆ. ಚಿತ್ರವೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನೀಡಿರುವ ಚಿತ್ರಗಳೇ ಆಗಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇವೆಲ್ಲದಕ್ಕೂ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಕೈಪಿಡಿಯಾಗಿ ಈ ಪುಸ್ತಕ ಒದಗಿಬರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಲು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲಿರುವ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳ ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳಿಗೆ ಇದು ಉಪಯುಕ್ತ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಬಹುದು.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ದೃಶ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು– pictures and visual material, ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ– language learning, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ದೃಶ್ಯರೂಪದ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿ– pictures and visual materials in language teaching, ಸಮೃದ್ಧ ಸಚಿತ್ರ ಪುಸ್ತಕ– richly illustrated book, ಚಿತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಭಾಷಾ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಲಹೆ– practical suggestions for picture generated language work.

ಈ ಸಂಪನ್ಮೂಲಭರಿತ ಮತ್ತು ನವೀನ ಪುಸ್ತಕವು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ದೃಶ್ಯರೂಪದ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಮಹತ್ತರವಾದ ಮೌಲಿಕ ಒಳನೋಟವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ನವೀನ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅವುಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಒತ್ತಿಹೇಳುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಾಗ ಈ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರ ಮತ್ತು ದೃಶ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ನವೀನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದಕ್ಕೆ ಕಡಮೆ ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತಾ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಕಡಮೆ ಹಣದ ಅಥವಾ ಸೀಮಿತ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಸಮೃದ್ಧ ಸಚಿತ್ರ ಪುಸ್ತಕವು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಒಂದೇ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಐದು ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಷಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಬಹುದು ಎಂದು ಒತ್ತಿಹೇಳಲು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ವ್ಯಾಕರಣ ರಚನೆಗಳು, ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು, ವಿವಿಧ ಸಂದರ್ಭಗಳಾದ ಮನವಿ ಮಾಡುವುದು, ಇಷ್ಟ, ಇಷ್ಟವಿಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವುದು, ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಆಲಿಸುವ, ಓದುವ, ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ಮಾತನಾಡುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವುದು) ವಾಸ್ತವಿಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು (ಅಧ್ಯಾಯ ೧) ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಒಟ್ಟು ೧೬ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಾಗಿ ನಾಲ್ಕು ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಲಾಗಿದೆ: ಇವುಗಳಲ್ಲಿ, 'ಎ' ವಿಭಾಗವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂವಹನ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ದೃಶ್ಯಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. 'ಬಿ' ವಿಭಾಗ ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಕೌಶಲಗಳ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು 'ಸಿ' ವಿಭಾಗವು ಆಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಓದುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ;

ಒಟ್ಟಾರೆ, ಚಿತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಭಾಷಾ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ೨೦೦ ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. 'ಬಿ' ವಿಭಾಗವು 'ಯಾಂತ್ರಿಕ ಅಭ್ಯಾಸ', ಸಂವಹನ, ಕಿರು ಸಂಭಾಷಣೆ ಮತ್ತು ಪಾತ್ರಾಭಿನಯಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ವಿವಿಧ ಉಪ–ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. 'ಸಿ' ವಿಭಾಗವು ಆಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಓದುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಚಿತ್ರಗಳ ಅರ್ಥ – ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತದೆ. ರೈಟ್ ಅವರು ನೀಡುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿದ್ದು, ಅವು ಸುಲಭವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ದೃಶ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗಿದೆಯೋ, ಅವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸುಲಭವಾಗಿ ಬಳಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿವೆ.

ಪುಸ್ತಕದ ಕೊನೆಯ 'ಡಿ' ಭಾಗವು 'ಚಿತ್ರ ಗ್ರಂಥಾಲಯವನ್ನು' ನಿರ್ಮಿಸಲು ಸುಲಭವಾದ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವ ಬಗೆ ಹೇಗೆ, ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯದ ಬೋಧನಾ ಪರಿಕರಗಳಾಗಿ ಬಳಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಗ್ರಹಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ಉಪಯುಕ್ತ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರಾದ 'ರೈಟ್' ಅವರು ವಿವರಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ಹಂತದ ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಬಹುದಾದ್ದರಿಂದ ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಉಪಯುಕ್ತ ಸಾಮಗ್ರಿಯಾಗಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಬೋಧನಾ ಪರಿಸರಗಳಿಗೆ ಸರಿಹೊಂದುವಂತೆ ಈ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸೃಷ್ಟ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಹಲವು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ೧೪ನೇ ಅಧ್ಯಾಯ ಹಲವಾರು ಚಿತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಉಪಯೋಗಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡುತ್ತದೆ. (ಒಂದೇ ವಸ್ತುವಿನ ಚಿತ್ರಗಳು, ಪ್ರಸಿದ್ಧ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಚಿತ್ರಗಳು, ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಜನರ ಚಿತ್ರಗಳು, ಇತಿಹಾಸದಿಂದ ಆಯ್ದ ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಮತ್ತು ಸುದ್ದಿ ಚಿತ್ರಗಳು, ನಕ್ಷೆಗಳು, ಚಿಹ್ನೆಗಳು, ಜೋಡಿ ಚಿತ್ರಗಳು, ಪತ್ರಗಳು, ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ). ೧೫ನೇ ಅಧ್ಯಾಯ ಚಿತ್ರಗಳ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅಳವಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಈ ಎರಡೂ ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನ್ವಯಿಕೆಗೆ ಹಾಗೂ ಚಿತ್ರಗಳ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ನವೀನ ರೀತಿಯ ಬಳಕೆಗೆ ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಚಿತ್ರಗಳಿಂದ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಎಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ?

೨. ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸಲು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಆಗತ್ಯವೇ?

೩. ಚಿತ್ರಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವೇನು?

ಸುರಂಜನಾ ಬರುವಾ: ದೆಹಲಿಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಸ್ಸಾಂ ಸ್ಟಡೀಸ್, ತೇಜ್ಪುರ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಅಸ್ಸಾಂನ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಸಂಭಾಷಣೆ/ಸಂವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ, ಲಿಂಗತ್ವದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಭಾಷಾಂತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ. suranjana.barua@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಕಾರ್ತಿಕ್ ಕೆ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 2 July 2012.



ಭಾಗ ೩:

ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಬಳಸುವುದು

೧

ಎಂ ಎಲ್ ಟಿಕ್ಕೂ ಅವರೊಂದಿಗಿನ ಸಂದರ್ಶನ

ಸಂದರ್ಶಕರು: ಪುಷ್ಪಿಂದರ್ ಸ್ಯಾಲ್

ಸಾರಾಂಶ: ಯಾವುದಾದರೂ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಕುತೂಹಲ ಮನುಷ್ಯರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಅಪರಿಚಿತ ಸಂಗತಿಗಳು ಕುತೂಹಲ ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಆಕರ್ಷಕ ಸಂಗತಿಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಂತಹ ಕುತೂಹಲವು ಜ್ಞಾನವಾಗಿ ಮಾರ್ಪಡುವ ದಾರಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ಎಂಬ ಅಂಶವು ಚಾಲಕಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗೆ ಕೆಲವು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯೇ ಆಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶವನ್ನೇ ಹಲವಾರು ಉದಾಹರಣೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಮೂಲಕ ಎಂ ಎಲ್ ಟಿಕ್ಕೂ ಅವರು ತಮ್ಮ ಒಂದು ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ದ್ವಿಭಾಷಿಕತೆ– Bilingualism, ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ– Multilingualism, ದೀರ್ಘಾವಧಿ ತರಗತಿ ಪ್ರಯೋಗಗಳು– Longitudinal classroom experiments, ಬೌದ್ಧಿಕವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ– (CALP) Cognitive Academic Language Proficiency, ಮೈಕೆಲ್ ವೆಸ್ಟ್ ಅಧ್ಯಯನ ೧೯೨೬– Michael west work 1926, ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ದ್ವಿಭಾಷೆ– additive bilingualism, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷೆ– language of the learner.

ಅದು ಅಕ್ಟೋಬರ್ ಮಾಹೆಯ ಬೆಚ್ಚಗಿನ ಅಪರಾಹ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಚಂಡೀಗಡದ ಪ್ರೊ. ಎಂ ಎಲ್ ಟಿಕ್ಕೂ (ಎಂಎಲ್‌ಟಿ) ಅವರ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಕುಳಿತಿರುವ ನಮಗೆ ಅವರ ಶ್ರೀಮತಿಯವರಾದ ಚಂಪಾ ಟಿಕ್ಕೂರವರು ಅಪರಾಹ್ನದ ಚಹಾ ತಯಾರಿಸಿ ನೀಡಿ ಸತ್ಕರಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಅದೇ ವೇಳೆ ನಾವು, ಪ್ರೊ. ಟಿಕ್ಕೂರವರು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಬರೆದಿರುವ, ಬೋಧಿಸಿರುವ ಮತ್ತು ಚಿಂತಿಸುತ್ತ ಬಂದಿರುವ

ವಿಷಯವಾದ 'ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆ' ಕುರಿತು ಮಾತುಕತೆಯಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆವು. ಆ ಸಂದರ್ಶನದ ಆಯ್ದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ.

ಪುಷ್ಪಿಂದರ್ ಸಯಾಲ್ (ಪಿಎಸ್): ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಟಿಕ್ಕೂರವರೆ, ಇಂದು ನಾವು 'ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ವಿಶೇಷವಾದ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆ. ನಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ ಇರುವುದು ಅಂದರೆ ಏನು?

ಪ್ರೊ. ಎಂ ಎಲ್ ಟಿಕ್ಕೂ (ಎಂಎಲ್‌ಟಿ): ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ ಎಂದರೆ ಹಲವಾರು ಭಾಷೆಗಳಿರುವ ಸ್ಥಳವೊಂದರಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮನ್ನು ಇರಿಸಿದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಸುತ್ತಮುತ್ತ ಇರುವ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು (ಅದು ಮೂರು ಅಥವಾ ನಾಲ್ಕು ಭಾಷೆಗಳೂ ಇರಬಹುದು) ನಿಮಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ನೀವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಸದಾಗಿ ಆವಿಷ್ಕಾರ ಮಾಡಿ ಅಳವಡಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅದು ಅಲ್ಲೇ ಇದೆ, ನಾವು ಅದನ್ನು ಸಾಧ್ಯ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಬಳಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಅಷ್ಟೇ.

ಪಿಎಸ್: ಒಂದುಪಕ್ಷ ಮಕ್ಕಳು ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರೆ, ಅವರ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಮೇಲಿನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಅಥವಾ ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಆತಂಕ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದೆ ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆಯೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಅಂತಹ ಭಯಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿವುದು ನಿಜ, ಆದರೆ ಹಾಗೆ ಭಯಪಡುವುದು ಅನಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದುವರೆಗೂ ಯಾರೂ ಸಹ ಮತ್ತೊಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮಾತೃಭಾಷೆ ಅಡ್ಡವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸಾಬೀತು ಮಾಡಿಲ್ಲ. ನಾವಿಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು, ಅದೆಂದರೆ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಶಬ್ದೋಚ್ಚಾರ ಅಥವಾ ಧ್ವನಿಗಳು ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಒಳನುಸುಳಬಹುದು ಎಂಬುದರಲ್ಲಿ ಸತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಕುರಿತು ಸ್ವಲ್ಪ ಜಾಗೃತರಾಗಿರಬೇಕು. ಆದರೆ ಮಾತೃಭಾಷೆಯೇ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಒಂದು ಸಾಧನ ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಬಳಕೆ ಮಾಡದೆ ಉಳಿದಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ನಾವು ಮರೆಯಬಾರದು. ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಕೌಶಲಗಳು ಪರಸ್ಪರ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ. ಇದನ್ನು ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಗಿದ್ದ ತಮ್ಮ ಆರಂಭಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ವೇಳೆಯೇ, ಅಂದರೆ ೧೯೨೬ರಲ್ಲಿಯೇ, ಮೈಕಲ್ ವೆಸ್ಟ್ ಅವರು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಮೈಕಲ್ ವೆಸ್ಟ್ ಅವರು ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ತರಗತಿ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಾಗ ಈ ಮುಂದಿನಂತೆ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದಿದ್ದರು: ಓದುವಿಕೆ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅದು ಪ್ರಥಮ, ದ್ವಿತೀಯ ಅಥವಾ ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆ ಯಾವುದೇ ಇರಬಹುದು. ಓದುವಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಗಾದರೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದುದೇ ಆಗಿದೆ. ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿ ಎಂದರೆ, ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗಿದೆಯೋ ಅದರ ಮೇಲೆ, ಅನಂತರದ ಭಾಷೆಯ/ಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದಾಗಬೇಕು. ಫಿಷ್‌ಮ್ಯಾನ್ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯನ್ನು 'ಗಟ್ಟಿ ಭಾಷೆ' ಎನ್ನುತ್ತಾನೆ. ಅಂಥ ಗಟ್ಟಿ ಭಾಷೆಯಿಂದ 'ದುರ್ಬಲ ಭಾಷೆ'ಗೆ (ಎರಡನೇ ಅಥವಾ ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆಗೆ) ಕೌಶಲ ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವರ್ಗಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಕುಮಿನ್ಸ್ ಕರೆಯುವ 'ಬೌದ್ಧಿಕವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ'ದ (CALP- Cognitive Academic Language Proficiency)[೧] ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ತಲಪಿದ್ದೇ ಆಗಿದ್ದರೆ ಈ ವರ್ಗಾವಣೆಯು ಸವಾಲಿಲ್ಲದೆ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಸಾಧಿಸಲಿಕ್ಕಿರುವುದು ಕೂಡ ಇದೇ ಆಗಿದೆ.

ಆದರೆ ೫೦ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗಿತ್ತು ಎಂದರೆ, 'ಮಾತೃಭಾಷೆ ಎಂಬ ದೆವ್ವವು ಕಾದು ಕುಳಿತಿದೆ' ಮತ್ತು ಆ ಕೇಡನ್ನು ಮೊಳಕೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಚಿವುಟಿ ಹಾಕಬೇಕು. ಒಮ್ಮೆ ತಪ್ಪುಗಳು ಒಳನುಸುಳಿದರೆ ಅವು ಎಂದಿಗೂ ಹೊರ ಬರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಪಳೆಯುಳಿಕೆಗಳಾಗಿ ಉಳಿದುಬಿಡುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ತಪ್ಪುಗಳಾಗದಂತೆ ನಾವು ಎಚ್ಚರವಹಿಸಬೇಕು. ಇದು ವರ್ತನಾವಾದದ ಭಾಗಶಃ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ. ಈ ಚಿಂತನೆಯು ಬಿ ಎಫ್ ಸ್ಕಿನ್ನರ್ ಅವರಿಂದ ಬಂದಿದೆ. ಇವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ಶೇ. ೯೫ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಶೇ. ೯೫ರಷ್ಟು ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯುವಂತೆ ನಾವು ಖಾತರಿಪಡಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಒಂದು ಕಟ್ಟುಕಥೆ ಇದೆ. ಅದೆಂದರೆ, ಉತ್ತಮ ನಿರ್ವಹಣಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವನೇ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಾದರು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಸಬಹುದು, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಅಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ ಎಂದು. ಆದರೆ

---

೧. ಸಿಎಎಲ್‌ಪಿಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಪರಸ್ಪರರ ನಡುವಿನ ಸಂವಹನ ಕೌಶಲದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಟ್ಟು ನೋಡಬೇಕು(ಬಿಐಸಿಎಸ್). ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಿಎಎಲ್‌ಪಿಯನ್ನು ಔಪಚಾರಿಕ ತರಬೇತಿಯ ಮೂಲಕ ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ಒಂದು ಭಾಷೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆಗೆ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಸತ್ಯ ಇದಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ, ಅಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಉಗ್ರರಾದಷ್ಟೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಕಡಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹಳ ಸಲ, ಏನನ್ನೂ ಕಲಿಯದೇ ಇರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳೇ ಹೆಚ್ಚಿಗಿರುತ್ತವೆ. ಇದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿಮುಗಿಸಿದ್ದಾಯಿತು ಎಂಬ ಆತ್ಮತೃಪ್ತಿ ದೊರಕುತ್ತದೆಯೇ ವಿನಾ ಮತ್ತೇನೂ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನಿಜ, ಭಾಷೆಯ ಧ್ವನಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಸ್ವಲ್ಪ ಮಟ್ಟಿನ ಎಚ್ಚರಿಕೆಯ ಗಮನ ಕೊಡಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಅದನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಬೇಕಾದ ವಿಧಾನಗಳೂ ಸಹ ಇವೆ.

ಪಿಎಸ್: ಇದು ಸಹ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆ ಯಾವುದು ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಪಕ್ಷ ಅದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಆಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅದು ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂತಸ್ತಿನೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ ಅಲ್ಲವೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಹೌದು. ಆದರೆ ಸತ್ಯ ಏನೆಂದರೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ ಅದು ಬೇರೆಯದೇ ಮಾತಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯು ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಅಥವಾ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗದ ಭಾಷೆಯಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯು ಅಂಥ ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳ ಅಸ್ತಿತ್ವಕ್ಕೆ ಪೆಟ್ಟು ಕೊಡಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಪ್ರಧಾನ ಕಾರಣವೆಂದರೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಬೇಕಾದರೆ ಅದು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಬೆಳೆಯಬೇಕು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ನಮಗೆ ಮಾರಾಟ ಮಾಡಿರುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಆರ್ಥಿಕ ಏಳಿಗೆಯನ್ನು ಬಯಸುವ ಪೋಷಕರು ಅದು ಹೀಗೆಯೇ ಆಗುವುದಕ್ಕೆ – ಅಂದರೆ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಬದಲು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತ್ರ ಕಲಿಸಲು, ಎಷ್ಟೇ ಕಷ್ಟವಾದರೂ – ಹವಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೂ ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಸಹ ಸ್ಥಳೀಯ ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳಾದ ಹಿಂದಿ, ಪಂಜಾಬಿ, ಕಾಶ್ಮೀರಿ ಅಥವಾ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದರೆ ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸುವ ಕೆಲಸಕ್ಕೂ ಮುಂದಾಗುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ಕೇವಲ ಪೋಷಕರಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ದ್ವಿಭಾಷಾ ತಜ್ಞರೂ ಸಹ ಹೀಗಂತಲೇ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ದ್ವಿಭಾಷಾ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ ಡಬ್ಲೂ ಎಫ್ ಮೆಕೆಯವರು, ೧೯೮೦ರಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ: ಲಾಭದಾಯಕವಾದ ಮತ್ತು ಲಾಭದಾಯಕವಲ್ಲದ ಭಾಷೆಗಳು ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಲಾಭದಾಯಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಲಿಕೊಟ್ಟು ಲಾಭದಾಯಕವಲ್ಲದ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಸಮಯ ನೀಡಬೇಕೋ ಬೇಡವೋ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪೋಷಕರು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಕಾರಣ, ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ, ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಶತ್ರುಗಳು ಎಂಬಂತೆ ನೋಡುವ ನಂಬಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ನಾವು ಕಟ್ಟಿ ಬೆಳೆಸಿದ್ದೇ ಆದರೆ, ಅದರಿಂದ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆಗಳ ನಡುವೆ ಯಾವುದು ಶ್ರೇಷ್ಠ ಎಂಬ ವಿಷಯವಾದ ಕಲಹಗಳು ಏರ್ಪಟ್ಟಾಗ, ಅದರ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯು ಅಸಂಬದ್ಧವೂ ಅಸಂಗತವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿಯೆಟ್ನಾಮಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಅಮೆರಿಕದ ಭಾಷಾತಜ್ಞರೊಬ್ಬರು ಬರೆದ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನೋಡಿದ ನೆನಪು ಇದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಶೀರ್ಷಿಕೆ 'ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಹೆಸರುಗಳು' ಎಂದಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ನೂರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಹೆಸರುಗಳಿದ್ದವು. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಮಕ್ಕಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಹೆಸರುಗಳನ್ನೇ ಆರಿಸಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು. ಇಲ್ಲವಾದರೆ, ತರಗತಿಯ 'ಪರಿಶುದ್ಧ' ವಾತಾವರಣವು ಹಾಳಾಗಿ ಹೋಗುತ್ತಿತ್ತಂತೆ! ಚೀನಾದಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿರುವ ನನ್ನ ಮಗಳು ಹೇಳಿದಂತೆ, ಅಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು, 'ಟೇಬಲ್', 'ಚೇರ್', 'ಯಸ್' ಮತ್ತು 'ನೋ' ಅಂತಹ ಹೆಸರುಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳ ಅರ್ಥ ಏನೇ ಇದ್ದರೂ, ಅವುಗಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪದಗಳಾದರೆ ಸರಿ ಎಂಬಂತೆ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಹೆಸರು 'ಮಿಯಾಂವ್' ಎಂದು ಹೇಳಿದ! ಪಾಪದ ಮಕ್ಕಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಲ್ಲದ ಹೆಸರುಗಳಿವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಮುಚ್ಚಿಡುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬಂದಿತ್ತು.

ಪಿಎಸ್: ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನವರಿದ್ದಾಗಲೇ ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆ ಇದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಐದರಿಂದ ಹದಿನಾಲ್ಕರ ವಯೋಮಾನವು, ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ವಯಸ್ಸು ಎನ್ನಲಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಪೂರಕವಾದ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳು ಏನಾದರೂ ಇವೆಯೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಹೌದು, ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ವಿಷಯವಿದೆ. ಸುಮಾರು ೫೦ರಿಂದ ೮೦ರ ದಶಕದವರೆಗೆ, ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲೇ ಕಲಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆ ಇತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎಮ್‌ಇಎಲ್‌ಟಿ (MELT - Madras English Language Teaching) ಚಳವಳಿಯನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಇದು ಮದ್ರಾಸ್ (ಇಂದಿನ ತಮಿಳುನಾಡು) ಸರ್ಕಾರದ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದ್ದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡಿತ್ತು. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ೭೦ ಸಾವಿರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಬೇಕಾಗಿ ಬಂತು. ಈ ಚಳವಳಿಯು ಮೇಲ್ಕಾಣಿಸಿದ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಬಲವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದಂತೆ ಇತ್ತು. ಅದಕ್ಕೆ ಕೆನಡಾದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದ ನರಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರ ತಂಡವೊಂದರ ಪ್ರಭಾವವು ಪ್ರಮುಖ ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು. ಅದರ ನಾಯಕರಾಗಿದ್ದ ವಿಲ್ಬರ್ ಪೆನ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಎನ್ನುವವರು (ಇವರನ್ನು ಆಲ್ ಇಂಡಿಯಾ ರೇಡಿಯೋದಲ್ಲಿ ಭಾಷಣ ಮಾಡಲು ಆಹ್ವಾನಿಸಲಾಗಿತ್ತು)

ಹೇಳುವಂತೆ, ಹನ್ನೆರಡನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸುಮಾರಿಗೆ ಮೆದುಳು ಬದಲಾವಣೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಪೆಡಸಾಗುತ್ತದೆ, ಅನಂತರ ಇತರ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಶಾರೀರಕವಾಗಿ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಜನರು ಈ ವಾದಕ್ಕೆ ಸವಾಲನ್ನೂ ಸಹ ಹಾಕಿದ್ದಾರೆ, ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಮೈಕಲ್ ವೆಸ್ಟ್ ಅವರು ಗಮನಾರ್ಹರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಸಂಶೋಧನೆಯೊಂದರ ದತ್ತಾಂಶಗಳ ಆಧಾರದಿಂದ ವಾದಿಸಿದಂತೆ, ತಡವಾಗಿ ಹೊಸ ಭಾಷೆಯೊಂದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಆರಂಭಿಸುವವರು ಬೇಗನೇ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರು ತಮ್ಮ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಇತರ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದಿದ್ದರು. ಅಷ್ಟಲ್ಲದೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬೇಗನೆ ಕಲಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರೆ, ಆ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಂತಹ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಅಂತಲೂ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಜ್ಞಾನ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಆದರೂ ಇರುವುದು ಕಡಮೆ. (ಈಗಲೂ ಕೂಡ ಹಾಗೆಯೇ.) ಅಂಥಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ತಳಹದಿಯೇ ನಾಶವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ತಡವಾದ ಪ್ರಾರಂಭದಿಂದ ಉತ್ತಮವಾದ ಕಲಿಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇನ್ನು, ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಾದಗಳ ಹೊರತಾದ ರಾಜಕೀಯ ವಾದವೂ ಒಂದಿದೆ. ಅದು 'ಜನ್ ಆದೇಶ'ನಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಪ್ರಕಟವಾಗಿದೆ: "ರಾಷ್ಟ್ರವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಎಲ್ಲ ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ನೀಡಲು ಕಟಿಬದ್ಧವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಾವುಗಳು ಇದನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಜಾರಿಗೆ ತರಲು ಶ್ರಮಿಸಬೇಕು. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾದ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಜ್ಞಾನವಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಬೇಗ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಾದ ಪರ್ಯಾಯ ಎನಿಸದು."

೨೦೦೫ರ ಎನ್‌ಸಿಎಫ್‌ನ (ನ್ಯಾಶನಲ್ ಕರಿಕ್ಯೂಲಮ್ ಫ್ರೇಮ್‌ವರ್ಕ್) ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವಂತೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆಯು ಒಂದು ದ್ವಿಭಾಷಾ ಅಥವಾ ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಯ ಭಾಗವಾಗಬೇಕು. ಮಗುವು ಶಾಲೆಗೆ ಬರುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಕಲಿತಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬಹುದು. ನಾವು, ನಿಜವಾಗಿ, ತಡವಾಗಿ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಆರು ಅಥವಾ ಏಳನೇ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರೆ ಸರಿಯೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಪಿಎಸ್: ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಹಿಂದಿ ಅಥವಾ ತೆಲುಗಿನಂತಹ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ನೀವು

ಸಲಹೆ ನೀಡಬಹುದೇ? ಇದಕ್ಕೆ ಎರಡನೇ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಲಕರಣೆಗಳು ಏನಾದರೂ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆಯೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ತರುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತುಂಬ ಕೆಲಸಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಿಸಬಹುದಾದ ಮೊದಲ ಒಂದು ಸನ್ನಿವೇಶವು ೧೯೨೦ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆಗ ವ್ಯಾಟ್ (೧೯೨೩) ಅವರು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳ ವ್ಯಾಕರಣಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸಿ ಅದರಿಂದ ಉಪಯೋಗ ಪಡೆಯಬಹುದು ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟರು. ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳ ಮಧ್ಯೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಹೋಲಿಕೆ ಇರುವುದು ಅವರಿಗೆ ಕಂಡು ಬಂದಾಗ, ಅದನ್ನು ಅವರು ಎರಡನೇ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ತಳಹದಿಯನ್ನಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಉರ್ದು ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ನಾಮಪದಗಳ ವಚನ ಮತ್ತು ಲಿಂಗಗಳನ್ನು ಬೋಧನೆಯ ಬುನಾದಿಯನ್ನಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದರು. ಆದರೆ, ಎಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿದ್ದವೋ ಅಂಥಲ್ಲಿ ಆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪರಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಹಾಗೆಯೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆ ಎರಡೂ ಇಲ್ಲದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೊರಗಿಟ್ಟು, ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದ ಅಥವಾ ಕಲಿಯುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿಗೆಯಾಗಿರುವ ಅಂಶವನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಯಶಸ್ವೀ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧಕರಾದ ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಎಂ ರಿಬರ್ನ್ ಅವರು, ಪಂಜಾಬ್‌ನ ಖರಾರ್‌ನಲ್ಲಿ ಇದೇ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದರು. ಅವರು ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಹೆಜ್ಜೆ ಮುಂದಕ್ಕೆ ಹೋಗಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವರ್ಷದ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ, ಮಾತೃಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಒಂದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವಂತೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು ಈ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವಂತೆ ಸೂಚಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ಬರೆದರೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರು. ಅನಂತರ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದರೋ ಅವುಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪ್ರಬಂಧಗಳಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದರಿಂದ ವರ್ಗಾವಣೆ ಸಾಧ್ಯ ಮತ್ತು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳೂ ಪರಸ್ಪರ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು ಸಾಬೀತಾಯಿತು. ದ್ವಿಭಾಷೆಯ ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ (additive) ತತ್ತ್ವವು, ವ್ಯವಕಲನಾತ್ಮಕ (subtractive) ತತ್ತ್ವಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿ, ೧೯೨೦–೪೦ರ ದಶಕದಷ್ಟು ಹಿಂದೆಯೇ ಅರ್ಥೈಸಲ್ಪಟ್ಟಿತ್ತು. ಏನೇ ಇದ್ದರೂ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಿದರೆ, ಭಾಷೆಯ

ಬುನಾದಿ ಗಟ್ಟಿಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದುವೇ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ೧೯೧೭–೧೯ರಷ್ಟು ಹಿಂದೆಯೇ, ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಕಲ್ಕತ್ತಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ಒಂದು ಆಯೋಗವು, ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಿತ್ತು. ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ, ಬೋಧನೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಎರಡನ್ನೂ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎನ್ನಲಾಗಿತ್ತು. ಜೊತೆಗೆ, ಮಾತೃಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಗಳೆರಡೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಾಮರಸ್ಯದಿಂದ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು ಎಂದೂ ಹೇಳಲಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ೫೦ರ ಅನಂತರದ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಏನಾಯಿತು ಮತ್ತು ಇಂಥ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳು ಹೇಗೆ ಮರೆತುಹೋದವು ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ.

ಪಿಸ್: ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ತ್ರಿಭಾಷಾ ಸೂತ್ರ ಅಥವಾ ಇತರ ಭಾಷಾ ನೀತಿಗಳು ಎಂದು ನಿಮಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆಯೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಪ್ರಾಯಃ ಇರಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಕೆಲವೊಂದು ವಿಶೇಷ ನೀತಿಗಳು ನಮಗೆ ಮಾರಲ್ಪಟ್ಟವು ಮತ್ತು ಇತಿಹಾಸವು ನಮ್ಮನ್ನು ಅಸಹಾಯಕರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿತು. ೧೯೪೩ರಲ್ಲಿ ವಿನ್‌ಸ್ಟನ್ ಚರ್ಚಿಲ್ ಹೇಳುತ್ತಾನೆ: ಈಗ ಎಂತಹ ಸಮಯ ಬಂದಿದೆ ಎಂದರೆ, ನಾವು ಇತರ ದೇಶಗಳನ್ನು ಗೆದ್ದುಕೊಳ್ಳುವ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿಲ್ಲ, ಅದೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಮತ್ತು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು, ಜನರ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸುವ ಮೂಲಕ ಸಾಧಿಸಬಹುದು. ಅವರ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಪ್ರಬಲ ಅಸ್ತ್ರವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯೇ ಆಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅವರು ಅದನ್ನೇ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಭಾರತವು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಪಡೆದ ಅನಂತರ ಮತ್ತು ಸಂವಿಧಾನವು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರಕುವಂತಹ ಸವಲತ್ತು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟ ಮೇಲೆ, ಆಗ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಪರಿಣತ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇದ್ದರು. ಇದಕ್ಕೆ ರಾಮಬಾಣದಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಪರಿಹಾರವೊಂದು ಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಆಗ ಬ್ರಿಟೀಷ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಮುಂದೆ ಬಂತು ಮತ್ತು ಒಂದು ಏಕಭಾಷಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಪ್ರಚುರಪಡಿಸಿತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ೧೯೫೦ರಲ್ಲಿ ಮಹಾಬಲೇಶ್ವರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ೧೯೫೭ರಲ್ಲಿ ನಾಗಪುರದಲ್ಲಿ. ಈ ಏಕಭಾಷಾ ವಿಧಾನವನ್ನು, ಭಾರತೀಯರು, ಭಾಷೆಯ ರಚನಾ ವಿಧಾನ (Structural Approach) ಎಂದು ಕರೆದರು. ಆದರೆ ಇದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಸಾಬೀತಾದ ವಿಧಾನವೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಇನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ಬಂದರೆ, ಭಾರತೀಯರೇ ಅವನ್ನು ಬರೆಯುವ ಬಗ್ಗೆ ಬ್ರಿಟೀಷ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ಗೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಸಮಾಧಾನವಿರಲಿಲ್ಲ. ಸಿಐಇನಲ್ಲಿ (CIE-

Center for English Language, later known as CIEFL)) ಅಂತಹ ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಪ್ರೊ. ಗೋಕಾಕ್ ನೇತೃತ್ವದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡಾಗ ಇದ್ದ ಯೋಚನಾ ಲಹರಿ ಎಂದರೆ, ನಾವು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ನೀಡದೆ ಹೋದರೂ ಉತ್ತಮ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಹೊಂದಬಹುದು, ಈ ಸಂದರ್ಭ, ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಬರೆಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ ಇದರಲ್ಲಿ, ಬೇರೆ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಸ್ನೇಹಿತರಂತಿದ್ದ ಮತ್ತು ಸಹಕಾರಿ ಮನೋಭಾವ ಹೊಂದಿದ್ದ ಬ್ರಿಟೀಷ್ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ನಮ್ಮೊಂದಿಗೆ ಸೇರದೆ ಹೊರಗಡೆಗೇ ಉಳಿದುಕೊಂಡರು. ಫಿಲಿಪ್ಸನ್ ತನ್ನ ಗ್ರಂಥದಲ್ಲಿ (೧೯೯೨) ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಏನು ನಡೆದಿರಬಹುದು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸುಳಿವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಆಗ ಲಂಡನ್‌ನಲ್ಲಿ ಸಭೆಗಳು ನಡೆದವು, ಮಂತ್ರಿ ಮಂಡಲಗಳ ಹಂತದ ಆ ಸಭೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಿದರು: ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ವಿದೇಶಿಯರಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ಕೊಡಬಾರದು, ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ಆಹಾರವನ್ನು ಇತರರಿಗೆ ಬಿಟ್ಟುಕೊಡಬಾರದು. ಅವರು ಮಾತ್ರ ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದ್ದವರು, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ನಮಗೆ ಮಾರಾಟ ಮಾಡಲು ಮಾತ್ರ ಬಯಸಿದ್ದರು. ಪ್ರೊ. ರ್‍ಯಾಂಡೋಲ್ಫ್ ಕ್ವಿರ್ಕ್ ಅವರು, ಪ್ರೊ. ಬ್ರೂಸ್ ಪ್ಯಾಟಿಸನ್‌ರಂತೆಯೇ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ್ನು ಹರಡುವುದು 'ನಮ್ಮ ಕರ್ತವ್ಯ ಹಾಗೂ ಬಂಡವಾಳ' ಎನ್ನುವ ನಿಲುವಿಗೆ ಕಟಿಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರು. ಇದೇ ಸನ್ನಿವೇಶವು ಎನ್‌ಇಎಲ್‌ಟಿಎಸ್ (National English Language Testing System)ನಲ್ಲಿಯೂ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಾಯಿತು ಮತ್ತು ಮುಂದೆ ಸಿಐಇಎಫ್‌ಎಲ್‌ನಲ್ಲಿಯೂ ಪ್ರಾರಂಭವಾಯಿತು. ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯ ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದೇ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವಂತೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹಲವರನ್ನು ನಂಬಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ನಾವು ಬೇಕಾದರೆ ಸಾಧನೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಬರೆಯಬಹುದಿತ್ತು ಅಲ್ಲದೆ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನಲ್ಲ. ಹಾಗೂ ಕೇವಲ 'ಗೊತ್ತಿದ್ದವರು' ಮಾತ್ರ ಅಂತಹ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಿತ್ತು.

ಪಿಎಸ್: ೭೦ರ ದಶಕದವರೆಗೆ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವಲ್ಲಿ ರೂಢಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯಾಕರಣ ಭಾಷಾಂತರ (grammar translation method) ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳು ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಕೇವಲ ೭೦ರ ದಶಕದವರೆಗೆ ಮಾತ್ರ 'ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವ್ಯಾಕರಣ ಭಾಷಾಂತರ' ವಿಧಾನ ಇತ್ತು ಎನ್ನುವುದು ಸತ್ಯವಲ್ಲ, ಆ ದಶಕದ ಅನಂತರವೂ

ಅದು ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿತ್ತು. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು ಅಂದರೆ, ಎಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲ ಭಾಷೆಯನ್ನಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು. ಅಂತರ ಭಾಷಾ ಅನುವಾದಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವರೋ ಅಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅದರ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯ ಹೆಚ್ಚಾಗುವಂತೆಯೂ ನೋಡಬೇಕಿತ್ತು. ನಾವು ನಮ್ಮ ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ನಮ್ಮದೇ ಆದ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ನಾವು ನಮ್ಮದೇ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ನಮ್ಮ ಬಹುಭಾಷಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗುವ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿತ್ತು. ಡಾಡ್ಸನ್ ಅವರ ದ್ವಿಭಾಷಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಲಹೆ ಇದೆ. ಅದೆಂದರೆ, ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕಡೆ ನೇರ ವಿಧಾನದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಬೆಂಬಲದೊಂದಿಗೆ ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಅದು ಯಶಸ್ವಿಯೂ ಆಯಿತು, ಆದರೆ ಬ್ರಿಟೀಷ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ತಾನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಿದ್ದ ಏಕಭಾಷಾ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಅಪಾಯ ಬರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿಕೊಂಡು ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ನಿಕೃಷ್ಟವಾಗಿ ಕಂಡಿತು. ಅವರು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಅಂಟಿಕೊಂಡಿದ್ದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಒಂದಕ್ಷರವನ್ನೂ ಬಳಸದೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಮ್ಮೆ ಪಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಇಲ್ಲಿ ನಾವು ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು, ಅದೆಂದರೆ, ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ವಿಧಾನವನ್ನು ಒಂದು ಪವಿತ್ರವಾದ ಗೋವು ಎಂದೇನೂ ಭಾವಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಎಂದರೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೆ ತಾವೇ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಆಗಿದೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿಯೂ ಕೆಲವೊಂದು ಪ್ರಯೋಗಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ನಾವು, ನಡೆದ ಒಳ್ಳೆ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾದವುಗಳನ್ನು ಹೆಕ್ಕಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬೇಕು. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಬರೆಯಲಾಗಿರುವ ಆ ಮಹಾಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಯಾವುದಾದರೂ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಾವು ಪಡೆದು ಒಟ್ಟು ಸೇರಿಸಬೇಕು. ಅನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯರೂಪಕ್ಕಿಳಿಸಿ ಆ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮದೇ ಆದ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಪಿಎಸ್: ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಭಾಷೆಗಳ ಪರಿಚಯವನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಂಡಿರಬೇಕೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಜಪಾನಿನಲ್ಲಿ ಆಧುನಿಕ ಇಎಲ್‌ಟಿ ವಿಧಾನದ ಸಂಸ್ಥಾಪಕರಾದ ಹೆರಾಲ್ಡ್ ಇ ಪಾಮರ್ (೧೯೨೨-೧೯೩೬) ಹೇಳುವಂತೆ, ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆಯಾಗಿ

ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ್ನು (ಇಎಫ್‌ಎಲ್) ಬೋಧಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಶಿಕ್ಷಕನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷಿಕನೇ ಆಗಿರಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಬೋಧಕರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷಿಕರಾಗಿರುವುದು ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವುದರಿಂದ, ಅವರು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಇಎಫ್‌ಎಲ್ ಬೋಧಕರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನಲೂ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಯಾರಿಗೇ ಆದರೂ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸ್ಥಳೀಯವಲ್ಲದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಅನುಭವವಿರುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಪಾಮರ್ ಮಾಡಿದ್ದು ಅದನ್ನೇ, ಅಂದರೆ, ಅವರು ಜಪಾನಿಗೆ ತೆರಳುವ ಮುನ್ನವೇ ಜಪಾನೀ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತಿದ್ದರು. ವೆಸ್ಟ್‌ರವರು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ (ಇಎಲ್‌ಟಿ) ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿ ನಿಂತವರು, ಅವರು, ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸೇವೆಗೆ ಸೇರುವ ಮುನ್ನವೇ ಬಂಗಾಳೀ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತರು. ಈ ಇಬ್ಬರೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಕರು ಕಲಿಯಬೇಕು ಎನ್ನುವ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಇದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಮನೋಸ್ಥೈರ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸ್ನೇಹಮಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಒಂದುಪಕ್ಷ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಕರು ಬೇಕು ಎನ್ನುವುದಾದರೆ, ಅವರು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ(ಗಳಲ್ಲಿ) ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಮೊದಲು ಹೊಂದಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹಳ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಕರು 'ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷೆ ತಿಳಿಯದಿರುವುದನ್ನು' ಕುರಿತು ಹೆಮ್ಮೆ ಪಡುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದರೆ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಕರಾಗಿ ವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಕೆಳಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತೇವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ರಾಷ್ಟ್ರದ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ನಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು, ನಮ್ಮ ಮನೋಭಾವದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಆಗಬೇಕಿದೆ.

ಪಿಎಸ್: ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸ್ಪಷ್ಟ ಕಾರಣ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯಗಳು ಇರುವಾಗ, ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಜನರು ಗ್ರಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದುಪಕ್ಷ ಅದು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದೆನಿಸಿದರೆ, ಆಗ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಣೆ ಕಡಮೆಯಾಗುವುದಲ್ಲವೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಎಂಬುದು ನಾವು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಲಾಗದ ಶಸ್ತ್ರಸಾಧನವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲೇಬೇಕು. ಇದರ ಅರ್ಥ, ನಾವು ಏನನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದೇವೆಯೋ ಅದನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬೇಕು ಎಂದು ಅಲ್ಲ. ಮಾತೃಭಾಷೆ ಎನ್ನುವುದು ತಮ್ಮ ಅಸ್ಮಿತೆ ಎನ್ನುವ ಅರಿವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕು. ಅದು ಅನುವಾದ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಜೊತೆಗೆ, ಬಹಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಗುರುದೇವ ಠಾಗೋರ್

ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೇಳಿರುವಂತೆ, ಮರು–ಅನುವಾದ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೂ, ಮತ್ತು ತಾವು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಮಾಡಬೇಕೋ ಅದನ್ನು ಮಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೂ. ಹೆನ್ರಿ ಸ್ವೀಟ್‌ರವರು ಹೇಳಿದಂತೆ, ನೀವು ಅದನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು ಎಂದಷ್ಟೇ ಹೇಳಿದರೆ ಏನನ್ನೂ ಮಾಡಿದ ಹಾಗಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ನೀವು ಆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು ಅಷ್ಟೇ. ಮಾತೃಭಾಷೆ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದೆ, ಅದರ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ಬೇಕು ಎಂದೆನಿಸಿದಾಗ ಅದನ್ನು ಏಕೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಾರದು? ಅವಶ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವಾಗ ಅದನ್ನು ಹೊರಗಿಡಿ!

ಪಿಎಸ್: ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿಪರ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಹರಿಸುವ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಅನಂತರ, ಮಾತೃಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಅವರ ಒಡನಾಟ ಕನಿಷ್ಠಮಟ್ಟದ್ದಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಗೆ ಮರಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವೇ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: 'ಅಗತ್ಯತೆ' ಎನ್ನುವುದು ಇಲ್ಲಿ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದ ಪದ ಎಂದು ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆ. ಅದುವೇ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಜಾಗೃತವಾಗಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕಲಿತಂತಹ ಭಾಷೆ ಸಾಯುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ಸುಪ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಲಿಪಿ ಓದಲು ಸ್ವಲ್ಪ ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ, ಅದೇ ವೇಳೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳೂ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯು ತುಂಬಿಕೊಡುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಪಿಎಸ್: ಒಂದು ಪಕ್ಷ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪ್ರಕಾರಗಳಾದ ಗದ್ಯ, ಕತೆಗಳು, ಕವನಗಳನ್ನು ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವ (ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಓದುವ ಕೌಶಲವನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಜೊತೆಗೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ) ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಿದ್ದರೆ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಾರ್ಯಶೀಲತೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಕಲಿಸುವುದಾದರೆ ನೀವೇನು ಹೇಳುತ್ತೀರಿ?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಹೌದು, ನಮ್ಮ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದುವ ಅಗತ್ಯತೆಯಂತೂ ಖಂಡಿತ ಇದೆ, ಅದು ಅವರನ್ನು ಶ್ರೀಮಂತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ, ನಾವೂ ಸಹ ಮಕ್ಕಳ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವ ಬರಹಗಾರರನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಬೇಕು.

ಪಿಎಸ್: ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಉತ್ತೀರ್ಣರಾಗಿ ಹೊರಬರುವಾಗ, ಅವರ ಒಟ್ಟಾರೆ ಭಾಷಿಕ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಯ ಪರಿಣಾಮವೇನು?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ದ್ವಿಭಾಷಾ ಪದ್ಧತಿಯು ಅನೇಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿಧಾನವೆಂದು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ತೋರಿಸಿವೆ. ಅದು ಬಹುಕಾರ್ಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ಅದರ ನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಆವಶ್ಯಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಹಿಷ್ಣುತೆಯನ್ನೂ ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೂ ನಿಜವೇ ಆಗಿದೆ. ಮೈಕಲ್ ವೆಸ್ಟ್‌ರವರಿಗೆ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಪದ್ಧತಿಯು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿತ್ತು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಒಬ್ಬಾತ ಬಂಗಾಳಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಸಂಭಾಷಿಸಬಲ್ಲವನಾಗಿದ್ದರೆ, ಅಂಥವನಿಗೆ, ಅರ್ಧ ಭಾಷೆ ಮಾತ್ರ ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಏಕಮಾತ್ರ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವವನು, ಎಲ್ಲ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೂ ಸಲ್ಲುವ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾದ ಭಾಷೆಯೊಂದನ್ನು ತಿಳಿದಿರುತ್ತಾನೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ದ್ವಿಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡಬಲ್ಲ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಗುವಿಗೆ ಅನನುಕೂಲವೇ ಹೆಚ್ಚಿದೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ನಾಲ್ಕರಿಂದ ಐದು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಸರಾಗವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿರುವ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ, ನಿಂತ ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿಯೇ ಮಕ್ಕಳು ಅನುವಾದ ಮಾಡುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವ ಮಗುವೊಂದು – ಮರಾಠಿ, ತೆಲುಗು, ಮಲೆಯಾಳಿ, ಹಿಂದಿ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಂಥ ಹಲವಾರು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಕುಟುಂಬದಿಂದ ಬಂದಿತ್ತು. ಆ ಮಗುವು, ಒಂದು ಭಾಷೆಯ ಪದದ ಅರ್ಥವು ಮತ್ತೊಂದು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಏನು ಎಂಬುದನ್ನು ನಮಗೆ ಕಲಿಸಲು ಸಂತೋಷಪಡುತ್ತಿತ್ತು.

ಪಿಎಸ್: ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀವು ನೀಡುವ ಸಂದೇಶವೇನು?

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಕಲಿಯಲು ತಯಾರಾಗಿ ಕಲಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಹಾಗೂ ಉತ್ಸುಕ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯಾಗಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳಿ. ಕಲಿಯಲು ಒದಗುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಿ, ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ನಿಮ್ಮ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಿ. ಮಕ್ಕಳು ಜೊತೆಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾರೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯಮಾಡುವವರು ಮತ್ತು ಅವರ ಪಕ್ಷದಲ್ಲಿ ಇರುವವರು. ಕೇಳುಗರಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿರುವುದು ತುಂಬ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಭಾಷೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಖುಷಿಯ ಮೂಲಗಳಾಗಿವೆ ಎಂದು ನಾನು ಹೇಳಲಿಚ್ಛಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಪಿಎಸ್: ಪ್ರೊ. ಟಿಕ್ಕೂರವರೆ, ನಿಮಗೆ ತುಂಬ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

ಎಂಎಲ್‌ಟಿ: ಪ್ರೊ. ಪುಷ್ಪಿಂದರ್ ಸ್ಯಾಲ್ ಅವರೆ ನಿಜವಾದ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಭಾಷಣೆ ನಡೆಸಿದ್ದಕ್ಕೆ ತಮಗೂ ಧನ್ಯವಾದಗಳು.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Cummins, Jim (1984). Bilingual education and special education: Issues in assessment and pedagogy. San Diego, U.S.A. College Hill.
2. NCERT. (2005). National curriculum framework. New Delhi: National Council of Education Research and Training.
3. Palmer, H E (1924). Memorandum on problem of English teaching in the light of new theory.Tokyo: IRET (for a further discussion see, Tickoo, M L (2008). Harold E Palmer: From learner teacher to legend. New Delhi: Orient Longman.)
4. Penfield, W & Roberts, L (1959). Speech and brain mechanisms. Princeton: Princeton University Press.
5. Phillipson, Robert (1990). Linguistic imperialism.Oxford, U.K.: Oxford University Press.
6. Ruburn, W M (1933). The teaching of English.Bombay: Oxford University Press.
7. Skinner, B F (1957). Verbal behaviour. New York: Appleton Croft.
8. West, M (1926). Bilingualism (with special reference to Bengal). Calcutta: Bureau of Education.
9. Wyatt, H (1923). The teaching of English in India.Bombay: Oxford University Press.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಟಿಕ್ಕೂರವರು ವಿವರಿಸುವ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಏನು?

೨. ಮಾತೃಭಾಷೆ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಸಂದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ವಿಶದಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ ಚರ್ಚಿಸಿ.

೩. ಲಾಭದಾಯಕ ಮತ್ತು ಲಾಭದಾಯಕವಲ್ಲದ ಭಾಷೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ವಿವರಿಸಿ?

ಸಂದರ್ಶಿತರು: ಎಂ ಎಲ್ ಟಿಕ್ಕೂ ಅವರು ಹೈದರಾಬಾದಿನ ಸಿಐಇಎಫ್‌ಎಲ್‌ನಲ್ಲಿ ೧೯೬೩ರಿಂದ ೮೪ರ ವರೆಗೆ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನಾ ಸಂಯೋಜನಾ ವಿಭಾಗದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗೂ ಸಿಂಗಪುರದ ಸ್ಪೆಶಲಿಸ್ಟ್ ವಿಭಾಗದ (ಆರ್‌ಇಎಲ್‌ಸಿ ೧೯೮೩–೯೬) ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿ, ಹಾಗೂ ೧೯೮೫ರಿಂದ ೧೯೯೬ರ ವರೆಗೆ ಆರ್‌ಇಎಲ್‌ಸಿ ನಿಯತ ಕಾಲಿಕೆಯ ಸಂಪಾದಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಎಲ್‌ಟಿಯ ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಸಲಕರಣೆಗಳು. makhan.tickoo@gmail.com

ಸಂದರ್ಶಕರು: ಪುಷ್ಪಿಂದರ್ ಸ್ಯಾಲ್‌ರವರು ಪಂಜಾಬ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದು, ಇಎಲ್‌ಟಿ ಮತ್ತು ಸಾಹಿತ್ಯಕ ವಿಷಯುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. pushpinder.syal@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಸಂತೋಷ್ ಎಸ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 1 January 2012.



೨

ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆ

– ನಿವೇದಿತಾ ಬೆಡದೂರ್

ಸಾರಾಂಶ: ಇದು ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಂಡು ಅವರೊಂದಿಗೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡ ಕಲಿಕಾ ಸಂಬಂಧದ ಕಥೆಯಾಗಿದೆ. ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಶಿಶುಸ್ನೇಹಿಯಾಗಿಯೂ, ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕಿಯ ಸ್ವಯಂ ಕಲಿಕಾನುಭವ ವಾಗಿಯೂ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅವರ ಚಾಕಚಕ್ಯ ಮತ್ತು ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಮಾದರಿಯಾಗಿರುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಗೆಲ್ಲುವುದಕ್ಕೆ ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಕಥೆಯನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವು ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನಾನುಭವದ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯೇ ಆಗುವುದು ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವಿನ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗಿನ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮಾತುಕತೆಯ ರೂಪವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಇಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಿತವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಹೇಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿ ಮೂಡಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಶಾಬ್ದ ಶಿಕ್ಷಣ– phonics, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ– teachers training, ಆಂಗ್ಲಭಾಷಾಬೋಧನೆ– English teaching, ಕಲಿಕೆಯ ಸತ್ತ್ವ– soul of learning, ಅರ್ಥಹೀನ ಪುನರಾವರ್ತನೆ– meaningless repetition, ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಯಾಣ– journey of literacy, ಪ್ರಾಸಬದ್ಧ ಪದ– rhyming word, ಅನುರಣನ ಪದ– alliterative.

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

ನನಗೆ ದೂರದ ದಿಯೂನ ಒಂದು ಪ್ರದೇಶಕ್ಕೆ ಸ್ಥಳ ನಿಯುಕ್ತಿಯಾಯಿತು, ಅದು ನಗರದ ನಾಗರಿಕತೆ ಮತ್ತು ಅದರಿಂದ ದೊರಕಬಹುದಾದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಿಂದ ಮೈಲುಗಟ್ಟಲೆ ದೂರದಲ್ಲಿ ಇತ್ತು. ಅಲ್ಲಿ ನಾನು ಒಂದನೇ ತರಗತಿಗೆ ಬೋಧಿಸಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಿದಾಗ ನನ್ನ ನಾಡಿಮಿಡಿತವೇ ನಿಂತಂತಾಯಿತು. "ಈ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ

ಕಲಿಸುವುದು ನಿಷ್ಫಲವಾದ ಕೆಲಸವಾಗಿದೆ; ಒಂದುಪಕ್ಷ ಅವರು ಎ, ಬಿ, ಸಿ, ಡಿಯಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿತರೂ ಅದು ಅದ್ಭುತವೇ ಸರಿ", ಎಂದೆಲ್ಲ ಎಲ್ಲರೂ ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕೇಳಿ ನನಗೆ ಸಾಕಾಗಿ ಹೋಗಿತ್ತು. ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ನಾನು ಯೋಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ಮಗುವಾಗಿದ್ದಾಗ ನನಗೆ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ಕಲಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಪ್ರಾರಂಭದ ಒಂದು ವರ್ಷ ಪೂರ್ತಿ, ಮೊದಲಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ದೊಡ್ಡ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು, ಅನಂತರ ಸಣ್ಣ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು (ಬಿಗ್ ಲೆಟರ್, ಸ್ಮಾಲ್ ಲೆಟರ್), ಅನಂತರ ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಎರಡು ಮತ್ತು ಮೂರು ಅಕ್ಷರದ ಪದಗಳನ್ನು, ಹಾಗೂ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸಣ್ಣ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ನಾನು ಹಲವಾರು ಪದಗಳನ್ನು ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿತಿದ್ದೆ, ಮತ್ತು ಆ ರೀತಿಯಾಗಿ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಚ್ಚುಮೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಆಗಿದ್ದೆ. ಆದರೆ ಕೈಗಳಲ್ಲಿ ಆಗುತ್ತಿದ್ದ ನೋವು, ದ್ವೇಷಪೂರಿತವಾದ ಪ್ರತಿರೋಧ, ಹಾಗೂ ನೀರಸತೆ ನನ್ನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದ್ದದ್ದು ನನಗೆ ಈಗಲೂ ನೆನಪಿದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿ

ನನ್ನ ಬಿಎಡ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಶಾಬ್ದಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನ–ಅಭ್ಯಾಸದ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಅದು ಹೇಗಿರುತ್ತಿತ್ತು ಎಂದರೆ, "ಬಿಲ್, ಪಿಲ್, ಮಿಲ್, ಡಿಲ್"ಗಳಂತ ಅಲ್ಪಪ್ರಾಣದ ಪದಗಳನ್ನು, ಅನಂತರ, "ಎಟ್, ಬ್ಯಾಟ್, ಇಟ್, ಬಿಟ್"ನಂತಹ ಏರಿಕೆಯ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಬೇಕಿತ್ತು. ನಮಗೆ ಪ್ರಾಸಬದ್ಧ ಪದಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಸಹ ಕಲಿಸಲಾಗಿತ್ತು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಸ್ಯಾಟ್, ಬ್ಯಾಟ್'ನಂಥವು, ಅಥವಾ ಅನುರಣನ ಪದಗಳಾದ 'ಸಿಂಗ್ ಎ ಸಾಂಗ್'ನಂಥವುಗಳನ್ನೂ ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಅದು ಗಿಣಿಗೆ ಮಾತು ಕಲಿಸಿದಂತೆ ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಇವುಗಳೆಲ್ಲವನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಮೂಲಕ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಓದಲು ಅಥವಾ ಬರೆಯಲು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುವುದು ಎಂಬುದು ನನಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವುಂಟುಮಾಡುತ್ತಿತ್ತು.

ಕಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಬೋಧಿಸುವುದರ ಗುರಿಯು ಅಕ್ಷರಮಾಲೆಯನ್ನು, ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಓದುವುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಷ್ಟೆಯೇ ಎಂದು ನಾನು ಆಶ್ಚರ್ಯಪಟ್ಟೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಸತ್ತ್ವವು ಇಂತಹ ಅರ್ಥಹೀನ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ನಶಿಸಿ ಹೋಗುವುದಲ್ಲವೇ? ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಮತ್ತು ಸ್ವತಃ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಖುಷಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಹ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು

ನಾನು ಹುಡುಕುತ್ತಿದ್ದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೂ ಅವಿಸ್ಮರಣೀಯವೂ ಆಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದೂ ನನ್ನ ಬಯಕೆಯಾಗಿತ್ತು.

ಆ ಅದೃಷ್ಟದ ದಿನ

ಕೊನೆಗೂ ಆ ಅದೃಷ್ಟದ ದಿವಸ ಬಂದೇ ಬಿಟ್ಟಿತು. ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಪುಟಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಕುತೂಹಲಯುಕ್ತ ಮಕ್ಕಳ ತಂಡದ ಎದುರು ನಾನು ನಿಂತಿದ್ದೆ. ಅವರನ್ನು ಒಂದು ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಕೂರಿಸುವುದು, ಅವರು ಗಡಿಬಿಡಿ ಮಾಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಕೆಲಕಾಲ ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ತುಂಬ ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿತ್ತು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾನೇ ಅವರ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸಿದೆ. ನಾನು ಅವರ ಮಧ್ಯೆ ಕುಳಿತುಕೊಂಡು ಅವರ ಮಾತುಗಳನ್ನು ಆಲಿಸಿದೆ. ಬಲುಬೇಗನೆ, ನಾವು ವೃತ್ತವೊಂದನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಂಡೆವು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಹಾಡಿದೆವು. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಹಾಡುಗಳು ಹಿಂದಿಯವೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಅದು ಆ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯ ಭಾಷೆಯೂ ಆಗಿತ್ತು. ಎರಡು ಹಾಡುಗಳು ಮಾತ್ರ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನವಾಗಿದ್ದವು. ಮಕ್ಕಳು ಆ ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ ಹಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಬಹಳ ಮಂದಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಂಡರು.

ಅನಂತರ ನಾವು ಕುಳಿತುಕೊಂಡೆವು. ನಾನವರಿಗೆ, ನನ್ನ ಬಳಿ ನೀರಿನಲ್ಲಿ ಕಲಸಿಕೊಡುವ ಬಣ್ಣಗಳಿವೆ, ನಿಜವಾದ ಬಣ್ಣಗಳು, ಅವರಿಗೆ ಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ ಇವೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದೆ. ಇದು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ತತ್‌ಕ್ಷಣ ಕೆರಳಿಸಿತು. ನಾವು, ಅವರು ಏನನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ, ಅವರು ಹೊರಗೆ ಏನನ್ನು ನೋಡಿದ್ದಾರೆ, ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ ಏನನ್ನು ನೋಡಿದ್ದಾರೆ, ಮುಂತಾಗಿ ಮಾತನಾಡಿದೆವು. ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಬಹುಪಾಲು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲೇ ನಡೆದವು. ಆದರೆ ನಾನು ಸದ್ದಿಲ್ಲದೆ, ಅವರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗುವ ಮತ್ತು ಅರ್ಥವಾಗದ ಕೆಲವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪದಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ. ಅವರು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವಂತೆ ಕಂಡಿತು. ಅವರು ಏನನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಾರೆಂದು ನಾನು ಕೇಳಿದೆ. ಕೆಲವರು ಅವರ ಮನೆಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಬೇರೆಯವರು ಹಣ್ಣುಗಳ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಇದು ಹೀಗೆ ಸಾಗುತ್ತಾ ಹೋಯಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಚಿತ್ರಕ್ಕೂ ಎರಡೆರಡು ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ನಾವೆಲ್ಲ ನಿರ್ಧರಿಸಿದೆವು. ಒಂದು ಅವರು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದಾದರೆ ಮತ್ತೊಂದು ನಾನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದು. ಹಾಗೂ ನಾನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಹೆಸರನ್ನು ನಾನೇ ಹೇಳುವುದು ಎಂದೂ ನಿರ್ಧಾರವಾಯಿತು.

ಇದು ಅವರಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಯಿತು, ನಾನವರನ್ನು ತಂಡಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿ ಬಣ್ಣದ ಡಬ್ಬಿ, ನೀರು ಹಾಗೂ ಕಾಗದದ ಸುತ್ತಲೂ ಅವರನ್ನು ಕೂರಿಸಿದೆ. ಅವರು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ಬಣ್ಣ ಹಚ್ಚುವಾಗ ನಾನು ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಗಮನಿಸುತ್ತಾ ಎಲ್ಲ ತಂಡಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂರುತ್ತಿದ್ದೆ. ಬಣ್ಣಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಹರಟೆಹೊಡೆದೆವು. "ರೆಡ್, ಬ್ಲೂ, ಗ್ರೀನ್"ನಂತಹ ಪದಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚರ್ಚೆಯಾಯಿತು. ಅದರ ಹಿಂದೆಯೇ ನಾನವರಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಈ ಮುಂದಿನ ಕೆಲವಾರು ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ– ನಲ್ಲಿಯಿಂದ ನೀರನ್ನು ತನ್ನಿ, ಬಾಗಿಲನ್ನು ಮುಚ್ಚಿರಿ, ಇಲ್ಲಿ ಹಸಿರು ಬಣ್ಣವನ್ನು ಹಚ್ಚಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ, ಕೆಂಪು ಮತ್ತು ನೀಲಿ ಬಣ್ಣವನ್ನು ಮಿಶ್ರಣ ಮಾಡಿ. ಅವರು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳ ನಡುವಿನ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ ಕಾಣಲಿಲ್ಲ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ತಲ್ಲೀನರಾಗಿದ್ದರೆಂದರೆ ನನ್ನ ಸೂಚನೆಗಳಿಗೆ ತಡವಿಲ್ಲದೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಬಣ್ಣಗಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು.

ಅವರ ಚಿತ್ರಕಲೆಯ ಹಾಳೆಗಳು ತಯಾರಾದ ಅನಂತರ ಅವರು ಬರೆದಿದ್ದ ಚಿತ್ರಗಳ ಹೆಸರನ್ನು ನಾನು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಬರೆಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ಪ್ರತೀ ಮಗುವು ತಾನು ಬಿಡಿಸಿದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ನನ್ನ ಬಳಿ ತರುತ್ತಿತ್ತು; ಚಿತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ಮಾತುಕತೆಯಾಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮತ್ತು ಹಿಂದಿ ಎರಡಲ್ಲೂ ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದೆವು, ಹಾಗೂ ಆ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕ್ಲಿಪ್‌ಬೋರ್ಡ್‌ಗಳಿಗೆ ತೂಗುಹಾಕುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಎಲ್ಲರೂ ಇತರರ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕುತೂಹಲದಿಂದ ವೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿದ್ದರು, ಅವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಟಿಪ್ಪಣಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಪರಸ್ಪರ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವ ಮತ್ತು ನಮಗೆ ಯಾವೆಲ್ಲ ಚಿತ್ರಗಳು ಇಷ್ಟವಾದವು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಹೇಳುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ನಾವು ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡಿದೆವು. ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಿ ಮಾತನಾಡಿದರು. ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ನನ್ನ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಹೇಳುವಂತೆ ಅವರು ಕೇಳಿದಾಗ ನಾನು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿಯೇ ಈ ಮುಂದಿನಂತೆ ಹೇಳಿದೆ, "ಇದಿನ್ನೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚು ಹಸಿರಾಗಬೇಕಿತ್ತು, ಕೆಂಪು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತದೆ."

ನಾನು ಬೋರ್ಡಿನಲ್ಲಿದ್ದ ಪ್ರತಿ ಚಿತ್ರದ ಕೆಳಗೆ ಮಗುವಿನ ಹೆಸರು, ಹಾಗೂ ಅವರು ಏನನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬರೆದೆ. ತಾವು ಬರೆದ ಚಿತ್ರದ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಕೆಲವರು ಹಿಂದಿ ಮತ್ತೆ ಕೆಲವರು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಇದು ಒತ್ತಾಯ ಒತ್ತಡಗಳಿಲ್ಲದೆ ಸ್ವಯಂ ಆಗಿ ನಡೆಯಿತು.

ನಾನು ಸಹ ಅವನ್ನು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತವಾಗಿ ಬರೆಯಲು ಆರಂಭಿಸಿದೆ. ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಬೆಳಗ್ಗೆ ಉಪಹಾರದೊಂದಿಗೆ ಸೇವಿಸಿದ ಬಿಸ್ಕತ್ತಿನ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದರು, ಮತ್ತೆ ಕೆಲವರು ಅವರ ಮನೆಗಳ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದರು, ಕೆಲವರು ಹಿಂದಿನ ದಿನ ನಾವು ಕೈಗೊಂಡ ಕಿರು ಪ್ರವಾಸಕ್ಕೆ ತಂದಿದ್ದ ಬಾಳೆಹಣ್ಣು ಮತ್ತು ಬಲೂನ್‌ಗಳ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದರು.

ಪ್ರತಿದಿನವೂ ಇಂತಹ ಯಾವುದಾದರು ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಕೆಲವು ಬಾರಿ, ನಲ್ಲಿಗಳಿಂದ ಶುದ್ಧವಾದ ನೀರನ್ನು ಬಾಟಲಿಗಳಿಗೆ ತುಂಬಿ, ಅನಂತರ ಪ್ರತಿ ಬಾಟಲಿಗೂ ಒಂದು ಹೆಸರನ್ನು ಇಡುತ್ತಿದ್ದೆವು– ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಬಾಟಲಿ, ಮತ್ತೊಂದು ಸಣ್ಣ ಬಾಟಲಿ, ಇತ್ಯಾದಿಯಾಗಿ. ಆ ಹೆಸರುಗಳು ಬಾಟಲಿಗಳ ಮೇಲೆ ಕೆಲವು ಸಮಯದವರೆಗೆ ಹಾಗೆಯೇ ಉಳಿಯುತ್ತಿದ್ದವು, ಆದರೆ ಅಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಅವು ಮಕ್ಕಳ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ನೆಲೆಯೂರಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು! ಅನಂತರ ನಾವು ಕುಳಿತುಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಬಲುಬೇಗನೆ ನಮ್ಮ ಬಹುತೇಕ ಮಾತುಕತೆಗಳು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲೇ ನಡೆಯತೊಡಗಿದವು!

ನಾನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬಹಳ ಕತೆಗಳನ್ನು ಹೇಳಿದೆ. ಆ ಕತೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಜೀವನದ ಸುತ್ತವೇ ಹೆಣೆಯಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು– ಅವರ ತಂದೆ, ಅವರ ತಾಯಿ, ಮೀನಿನ ಬಲೆ ಮತ್ತು ಮೀನುಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅವು ಇರುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಕತೆಗಳು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು– ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪದಗಳು ಸೇರಿಕೊಂಡ ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯ ರಚನೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು. ಅದರಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳು ಸಹ ಇರುತ್ತಿದ್ದವು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮೀನುಗಾರ ಹೆಂಡತಿ "ಇಲ್ಲಿಗೆ ಬಾ" ("Come here") ಎಂದಳು, ಇತ್ಯಾದಿ. ಸಂಜೆ ವೇಳೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುಮಂದಿ ಕಡಲ ತೀರದಲ್ಲಿ ಸೇರುತ್ತಿದ್ದೆವು, ಹಾಗೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿ ವಿಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಆಗ ಕತೆಗಳ ಸಮುದ್ರ, ಮೀನು ಹಾಗೂ ಮೀನುಗಾರನ ಹೆಂಡತಿ ಎಲ್ಲವೂ ಜೀವಂತವಾಗಿ ಎದುರಾಗುತ್ತಿದ್ದವು. ಮಕ್ಕಳೂ ಸಹ ತಾವು ಕಂಡ ಡಾಲ್ಫಿನ್‌ಗಳ, ಮೀನು ಹಿಡಿಯಲು ದೂರದ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ಹೋಗಿಬರುವ ತಮ್ಮ ಅಪ್ಪಂದಿರ, ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಮದುವೆಗಳ ಕತೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾನು ಆಗಾಗ ಇವೇ ಕತೆಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದೆ.

ಅನಂತರ ನಾನು ದೊಡ್ಡ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ತರಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ಅಷ್ಟರಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಗೋಡೆಗಳು ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವಸ್ತುಗಳಿಂದ ಚಿತ್ರಮಯವಾಗಿ ತುಂಬಿಹೋಗಿದ್ದವು. ಬಹಳ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ನಾವು ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ

ಹೆಸರಿಸಿದ್ದೆವು, ಹಾಗೂ ಅವರ ಚಿತ್ರಗಳನ್ನೆಲ್ಲ ಗೋಡೆಗೆ ತೂಗುಹಾಕಿದ್ದೆವು. ಅವರ ಹೆಸರು ಮತ್ತು ಗುರುತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ಅವು ನಾವು ಹೆಣೆದಿದ್ದ ತಂತಿಯ ಚಪ್ಪರದಲ್ಲಿ ಗಾಳಿಪಟದಂತೆ ಹಾರಾಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಕಡಲಿನಿಂದ ಬರುವ ಗಾಳಿಗೆ ಆ ಚಿತ್ರಪಟಗಳು ಹಾಡುವಂತೆಯೂ ಭಾಸವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಆಗಾಗ್ಗೆ ನಾವು ಆ ಚಿತ್ರಗಳ ಕಡೆ ಬೆಟ್ಟುಮಾಡಿ ಅವು ಹೇಗೆ ಕಾಣಿಸುತ್ತಿವೆ ಎಂದು ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಕೆಲವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿ ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ತಯಾರಿಸಿದ ಪ್ರತಿಗಳನ್ನು ತೂಗುಹಾಕುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಹೌದು ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಸ್ತುಗಳ ಹೆಸರನ್ನು ನಾನೇ ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದರೂ ಕೂಡ, ತಮ್ಮ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಮಕ್ಕಳೇ ಬರೆಯಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದರು. ಅದನ್ನವರು ಬಹಳವೇ ಹೆಮ್ಮೆಯಿಂದಲೇ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾವು ಆಗಾಗ ಅಂಗಳದಲ್ಲಿದ್ದ ಆಲದ ಮರದ ಕೆಳಗೆ ಕೂರುತ್ತಿದ್ದೆವು, ದೊಡ್ಡ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಮತ್ಸ್ಯಕನ್ಯೆ ಅಥವಾ ಮೀನುಗಾರನ ಹೆಂಡತಿಯನ್ನು ಕುರಿತು ಓದುತ್ತಿದ್ದೆವು, ಜೊತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಮರಳಿನ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದರು.

ಹೌದು, ನಾನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವರ್ಣಮಾಲೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕಿತ್ತು, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಾವು ಓದಿದ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಮೋಜಿನ ಕೆಲಸವಾಗಿತ್ತು. ಒಂದು ಸಲ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ವರ್ಣಮಾಲೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಇಡೀ ಪದವನ್ನು ಅವರು ಓದುತ್ತಿದ್ದರು. ನಾವು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಎಷ್ಟೋ ಬಾರಿ ಓದಿದ ಕಾರಣ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವರ್ಣಮಾಲೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಲೀಲಾಜಾಲವಾಗಿ ಸಾಧ್ಯವಾಗತೊಡಗಿತು.

ಇದೆಲ್ಲ ಸಾಧ್ಯವಾಗತೊಡಗಿದ್ದು ನಾವು ಬಾಟಲಿಯ ಲೇಬಲ್‌ಗಳನ್ನು, ಕರಪತ್ರಗಳನ್ನು, ಶಾಂಪೂ ಸ್ಯಾಷೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಕುರ್ಕುರೆಯ ಖಾಲಿ ಪ್ಯಾಕೆಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ತರಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದಂದಿನಿಂದ ಎನ್ನಬಹುದು. ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ ಆ ಪೊಟ್ಟಣಗಳ ಮೇಲಿದ್ದ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದೆವು, ಮಾತ್ರವಲ್ಲ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಓದುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಅವೆಲ್ಲವನ್ನು ಹಳೆಯ ಚಾರ್ಟು ಹಾಗೂ ಕವರುಗಳಿಂದ ತಯಾರಿಸಿದ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಅಲ್ಬಮ್‌ನಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿ ಇಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಅವುಗಳ ಕೆಳಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಬರೆದಿರುತ್ತಿದ್ದರು. ಆಗಾಗ ಅವುಗಳ ಸ್ಪೆಲ್ಲಿಂಗ್ ತಮಾಷೆಯಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳು ಕಂಡುಹಿಡಿದ ಕಾಗುಣಿತ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮಾಷೆಯಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು. ಅವೆಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೇ ಕಂಡುಕೊಂಡು ಬರೆದಂಥವು. ಅವರ ಅಕ್ಷರಗಳು ಬಹಳ ಅಡ್ಡಸೊಡ್ಡಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಅವೆಲ್ಲವೂ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಬರೆಯಲ್ಪಟ್ಟವು. ನಾನು ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಕುಳಿತು ಎಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಏನು ಬರೆದಿದ್ದೀರಿ

ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ಬರಹವೂ ತುಂಬ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿತ್ತು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಹೀಗೆ, ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ನಮ್ಮ ಪ್ರಯಾಣದಲ್ಲಿ ನಾವು ಮುಂದುವರಿದೆವು. ಅದು ಮೋಜು ಮತ್ತು ಕಠಿಣ ಪರಿಶ್ರಮದಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದಾಗಿ ಅವಿಸ್ಮರಣೀಯವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ನನ್ನೊಂದಿಗೆಯೇ ಇದ್ದರು. ನಮ್ಮ ಬಾಂಧವ್ಯವು ಪ್ರೀತಿಯ ಒಡನಾಟಗಳ ಮೂಲಕ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿತ್ತು.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿರುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ತುಲನೆ ಮಾಡಿ ವಿವರಿಸಿ.

೨. ಯಾವ ಯಾವ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಆಲೋಚಿಸಿ?

೩. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾಬೋಧನೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಕ್ಕೆ ಇಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿರುವ ವಿಧಾನ ಯಾಂತ್ರಿಕ ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ವಿವರಿಸಿ.

ನಿವೇದಿತಾ ಬೆಡದೂರ್ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ, ಹಾಗೂ ದೇಶ ವಿದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಆಸಕ್ತಿಯು ಕಲಿಕೆಯ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿ ಅವರು ಅಜೀಮ್ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಅಕಾಡೆಮಿಸ್ಟ್ ಮತ್ತು ಪೆಡಗಾಜಿಯಲ್ಲಿ ತಜ್ಞರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.
nivedita@azimpremjifoundation.org

ಅನುವಾದ: ಸಂತೋಷ್ ಎಸ್/ **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

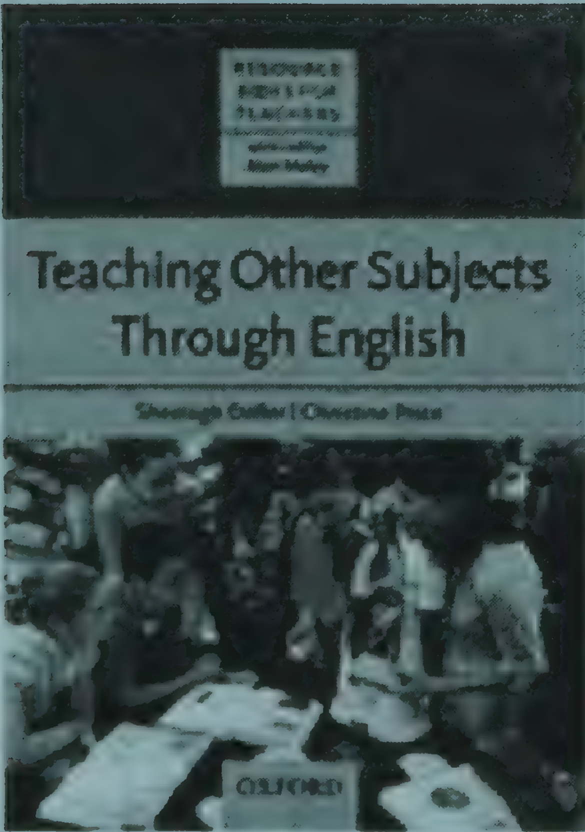
ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 2 July 2012.



೩

ಟೀಚಿಂಗ್ ಅದರ್ ಸಬ್ಜೆಕ್ಟ್ಸ್ ಥ್ರೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ –ಶೀಲಾಗ್ ಡೆಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಸ್ಟಿನ್ ಪ್ರೈಸ್

– ರಮೇಶ್ ಕುಮಾರ್ ಮಿಶ್ರಾ



Teaching Other Subjects through English by Sheelagh Deller & Christine Price
ಲೇಖಕರು: ಶೀಲಾಗ್ ಡೆಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಸ್ಟಿನ್ ಪ್ರೈಸ್
ಪ್ರಕಟಣೆ: ವರ್ಷ:೨೦೦೭
ಪ್ರಕಟಣೆ: ಲಂಡನ್ ಓಯುಪಿ,
ಪುಟಗಳು: ೧೬೮
ಐಎಸ್‌ಬಿಎನ್– ೯೭೮–೦–೧೯–೪೪೨೫೭೮–೦, ಪುಟ ೧೬೮

ಸಾರಾಂಶ: ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಎಂಬುದು ಇಂದಿಗೂ ಶಾಲೆ, ಕಾಲೇಜುಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವ ಎಲ್ಲ ಅಧ್ಯಾಪಕರಿಗೂ ಕಬ್ಬಿಣದ ಕಡಲೆಯಾಗಿದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂತಸದಾಯಕವಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ಈ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಇದು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು– ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ–**English language learning**, ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ–**language teaching**, ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಸಂಯೋಜಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಚೌಕಟ್ಟು– **content and language integrated learning**, ಮಾಹಿತಿಯುಕ್ತ ದೃಶ್ಯ– **informative visual.**

ವಿಶ್ವ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ವೀಕಾರಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ವಿದ್ಯಮಾನಕ್ಕೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಸಾಮ್ರಾಜ್ಯಶಾಹಿ ಮತ್ತು ಈಗಿನ ಜಾಗತೀಕರಣದ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ದಾಖಲಿಸಲಾಗಿದೆ. ಶೀಲಾಗ್ ಡೆಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಕ್ರಿಸ್ಟಿನ್ ಪ್ರೈಸ್ ತಮ್ಮ ಪುಸ್ತಕ "ಟೀಚಿಂಗ್ ಅದರ್ ಸಬ್ಜೆಕ್ಟ್ಸ್ ಥ್ರೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್"ನಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬಳಕೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ವಿಶೇಷವಾಗಿ "ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಸಂಯೋಜಿತ ಕಲಿಕೆ (CLIL)"ಯ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಬಳಸಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮವನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಸಂಯೋಜಿತ ಕಲಿಕೆಯು (CLIL)ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವಿಷಯ ಪ್ರಭುತ್ವ ಗಳಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪೂರ್ಣಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಸಂವಹಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಇದರರ್ಥ, ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮೂಡಿಸಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಕಲಿಕೆಯುಂಟುಮಾಡಬೇಕು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮೂಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅಗತ್ಯ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸುವಾಗ ಅಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಅಳವಡಿಸಬಹುದೆಂದು ಈ ಪುಸ್ತಕವು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ.

ಹೀಗಾಗಿ ಇದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ್ನು ಬಳಸುವಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಯಸುವವರಿಗೆ ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಪುಸ್ತಕ. ಮಾನವ ಭಾಷೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ ಅಮೂರ್ತ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಸಂವಹನಿಸಲು ಬಳಕೆದಾರರಿಗೆ ಅಪರಿಮಿತವಾದ ನಮ್ಯತೆ (flexibility)ಯನ್ನು ನೀಡುವುದು. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಗೆ ಇದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮಹತ್ತ್ವವುಳ್ಳದ್ದಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಭಾಷೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ವಸ್ತು ವಿಷಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಂತಿರಬೇಕು. ಭಾಷೆಯ ವ್ಯಾಕರಣದಲ್ಲಿ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು

ಹೊಂದಿರುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಅದರ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯೂ ಇರಬೇಕು. ಡೆಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಪ್ರೈಸ್ ಅವರು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯಲು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬಳಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ನಿದರ್ಶನವಾಗಿ ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮದ ಬಳಕೆಗೆ ಒಗ್ಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಭೌತಶಾಸ್ತ್ರ, ಕಲೆ, ಮುಂತಾದ ವಸ್ತು ವಿಷಯಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಗಳನ್ನು ಪುಸ್ತಕವು ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಯಶಸ್ವಿ ಬೋಧನೆಗೆ ಅಗತ್ಯ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ.

ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಕುತೂಹಲಕಾರಿ ಅಂಶವೆಂದರೆ ದೃಶ್ಯ ಮಾಹಿತಿ ಬಳಕೆಯ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಗೊಳಿಸುವುದು. ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮಾಡಲು ಮಾಹಿತಿಯುಕ್ತವಾದ ದೃಶ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ರಚಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಲೇಖಕರು ಪ್ರದರ್ಶಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಸ್ತು –ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿ ಹೇಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಉಪಯುಕ್ತಕರವಾಗಿ ಸಂವಹಿಸಬಹುದೆಂದು ಲೇಖಕರು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ವಿಷಯವಸ್ತುವನ್ನು ತಲಪಿಸುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶ ಎಂದು ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆ. ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮ ಸಂವಹನಕಾರರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪ್ರವಚನ ತಂತ್ರಗಳ ಬಳಕೆಯ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ವರ್ಗಾಯಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನ್ನು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಬಳಸಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಹೇಳುವುದರಿಂದ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಒಂದು ಅಪೂರ್ವ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ನಾನು ಹೇಳಬಯಸುತ್ತೇನೆ – ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮತ್ತು ಫಲಪ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ತೃಪ್ತಿದಾಯಕ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಕೊಡುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುವುದು. ವಿಭಿನ್ನ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ

ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ತರಗತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅಗತ್ಯವಿರುವುದರಿಂದ, ಲಾಭದಾಯಕವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ಲೇಖಕರು ವಿವಿಧ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಕೇವಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವುದ ಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅದರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಗುರಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿ ಅಂಕ ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಲ್ಲದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸೃಷ್ಟ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅವರ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವುದರಲ್ಲಿ ನೆರವಾಗುವುದು. ಅಂತಹ ಸಮೂಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅನೇಕ ಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರು ಬೆಂಬಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಹಯೋಗದ ಮೂಲಕ ಸಮರ್ಪಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿದೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ, ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹೊಸ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಬಯಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅನ್ನು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸುವವರಿಗೆ ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಉಪಯುಕ್ತವೆಂದು, ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಪ್ರವರ್ತಕರಿಗಾಗಿ, ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಬಹಳಷ್ಟು ಸೂಕ್ತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸುತ್ತೇನೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಎರಡನೆಯ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಹಿಡಿತವಿಲ್ಲದ ಭಾಷೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿಯಲು ಬಯಸುವ ಇತರ ವೃತ್ತಿಪರರಿಗೂ ಉತ್ತಮ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿದೆ.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆ ಉಳಿದ ವಿಷಯಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನಿವಾರ್ಯವೇ? ವಿವರಿಸಿ

೨. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಭಾಷಾ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯದ ಅಗತ್ಯವಿದೆಯೇ?

೩. ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನೀವು ಯಾವ ಯಾವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತೀರಿ?

ರಮೇಶ್ ಕುಮಾರ್ ಮಿಶ್ರಾ (ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ) ಅಲಹಾಬಾದ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ವರ್ತನೆಯ (Behaviour) ಮತ್ತು ಅರಿವಿನ

(Awareness) ವಿಜ್ಞಾನ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಅರಿವಿನ ವಿಜ್ಞಾನದ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಷಾ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ಬಹುರೀತಿಯ ಅಂಶಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರ, ಲಕ್ಷ್ಯದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಭಾಷಾ ಸಂವಹನ, ಅನಕ್ಷರಸ್ಥರಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ, ಆಕ್ಯುಲೋ ಮೋಟಾರ್ ನಿಯಂತ್ರಣ, ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ದೃಶ್ಯಗಳೆಡೆಗೆ ಗಮನ ಮತ್ತು ವಾಕ್ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. rkmishra@cbcs.ac.in

ಅನುವಾದ: ಕಾರ್ತಿಕ್ ಕೆ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 2 July 2012.



೮

ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿ: ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯ ಒಂದು ಬಾಲಬೋಧೆಯ ಬಗ್ಗೆ

– ಮಹೇಂದ್ರ ಕುಮಾರ್ ಮಿಶ್ರಾ

ಸಾರಾಂಶ: ಈ ಲೇಖನವು ಒಡಿಶಾ ರಾಜ್ಯದ ಗಜಪತಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡ, 'ಸೌರಾ' ಜನಾಂಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಬಾಲಬೋಧೆಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಕ್ಷೇತ್ರ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಮಾಜೋ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಬುನಾದಿಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಸೌರಾದವರ ಜಾನಪದ ಕಥೆಯನ್ನು ಕಲಿಕಾ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿರುವ ಪ್ರಯೋಗದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಇದಾಗಿದೆ. ಮಗುವಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಹೊಸ ಹೊಸ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವು ಮಾತೃಭಾಷೆ ಯಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬ ಮಹತ್ತ್ವಪೂರ್ಣ ವಿಷಯವನ್ನು ಬೆಳಕಿಗೆ ತರುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಬಾಲಬೋಧೆ–Primer, ಅಧಿಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ– metacognitive, ಮಕ್ಕಳ ಸಮಾಜೋ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭ– socio cultural context of the child, ಕಲಿಕೆಯ ಬುನಾದಿ– foundation of learning, ಎರೈ ಎರೈ– Erai Erai, ಸ್ಥಳೀಯ ಜ್ಞಾನದ ಹೊಸ ಪ್ರವಚನ– new discourse of indigenous knowledge, ಮೌಖಿಕ ಮತ್ತು ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ಅಧಿಕಾರ– power between oral and written texts, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಾನ ನೀಡುವುದು– place to linguistic and cultural practices.

ಪೀಠಿಕೆ

ಈ ಲೇಖನವು ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಒಂದನೇ ಬಾಲಬೋಧೆಯ ರಚನೆಯ

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ[೧] ಮತ್ತು ಅದನ್ನನುಸರಿಸಿದ ಕ್ಷೇತ್ರ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಮಾಜೋ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಅಡಿಪಾಯವಾಗಿ ನೋಡಲಾಗಿದೆ. ಬಾಲಬೋಧೆಯಲ್ಲಿ ಸೌರಾ ಜಾನಪದವನ್ನು ವಸ್ತುವಿಷಯವಾಗಿ, ಮತ್ತು ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸರದಿಂದಲೇ ಆಯ್ದ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅಂತರ್ಗತಗೊಳಿಸಿರುವುದನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿಗೆ ಅದರದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಬಳಸಿದರೆ ಒಂದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನವು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕ ಮತ್ತು ಅಧಿಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂದೂ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.

ಸೌರಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳು: ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸವಾಲುಗಳು

ಸೌರಾ, ಒಡಿಶಾದ ಗಜಪತಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಒಂದು ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡ. ಇಲ್ಲಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯು ಗಜಪತಿ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಒಟ್ಟು ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಶೇಕಡಾ ೫೦ ರಷ್ಟಿದೆ. ಅವರು ದಕ್ಷಿಣ ಮುಂಡಾರಿ ಭಾಷಾ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ೮೯೫ ಹಳ್ಳಿಗಳಲ್ಲಿ, ೪೪೦ ಹಳ್ಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಜನಸಂಖ್ಯೆಯ ಶೇಕಡಾ ೬೦ ಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸೌರಾ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ಇದ್ದಾರೆ. ೩೩೨ ಶಾಲೆಗಳು ಶೇಕಡಾ ೬೦–೯೯ ರಷ್ಟು ಸೌರಾ ಭಾಷಿಕರನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಉಳಿದ ೧೧೮ ಹಳ್ಳಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ (ಶೇಕಡಾ ೧೦೦) ಸೌರಾ ಜನ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಹಳ್ಳಿಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲಾ ಭಾಷೆಯಾದ ಒರಿಯಾ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಇಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಈ ಗ್ರಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ

---

೧. ಒಡಿಶಾದ ವಿವಿಧ ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುತ್ತಾ ಬಂದಿದ್ದೇನೆ. ೧೯೯೦ ರ ದಶಕದ ಉತ್ತರಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ರಮಾಕಾಂತ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ಮತ್ತು ಡಾ. ಮಿನಾಟಿ ಪಾಂಡಾ ಸೇರಿದಂತೆ ಹಲವಾರು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸರಣಿ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದರು. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ಮತ್ತು ಡಾ. ಪಾಂಡಾ ಅವರ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ನಾನು ಬಹಳ ಪ್ರಭಾವಿತನಾಗಿದ್ದೆ, ಇದು ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಒತ್ತಳಿಕೆಯತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಲು ನನ್ನನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿತು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ವಸ್ತುಗಳು ಅವರದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಜಾನಪದ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದು ನನಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಒಡಿಶಾದ ಪರ್ಲಾಖೆಮುಂಡಿ ಬಳಿಯ ಗುಮ್ಮಾದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾಗಾರ ನಡೆಯಿತು.

ಭಾಷೆ, ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಭಾಷೆಯ ನಡುವೆ ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಅಂತರವಿದೆ.

ಈ ನಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಾಗಿ, ಕೇವಲ ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಇದ್ದ ಸುಮಾರು ೩೦ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು, ಸೌರಾ ಸಮುದಾಯದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ದ್ವಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬಾಲಬೋಧೆ ಬರೆಯಲು ತರಬೇತಿ ನೀಡಲಾಯಿತು. ಸಮುದಾಯದ ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಸೌರಾ ಗ್ರಾಮಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾಯಿತು. ಸೌರಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಂದ[೨], ಸೌರಾ ಮತ್ತು ಒರಿಯಾ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳ ರಚನೆ ಕುರಿತು ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಲಾಯಿತು.

ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯ ಬಾಲಬೋಧೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಪ್ರತೀಕವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಎರ್ರೈ ಎರ್ರೈ (ಕಮ್ ಕಮ್ – ಬನ್ನಿ ಬನ್ನಿ) ಎಂಬ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು, ಅದು 'ಬನ್ನಿ ಬನ್ನಿ ಮಕ್ಕಳೆ ಆಟವಾಡೋಣ' ಎಂಬ ಸೌರಾ ಕವಿತೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಕಾರ್ಯಾಗಾರದಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿತು.[೩] ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿತ್ತು. ಬಾಲಬೋಧೆಯು ಸೌರಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಒದಗಿಸಿದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವಸ್ತುವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ೩೪ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಇದು ಮನೆ, ಉದ್ಯಾನ, ಗ್ರಾಮ, ಪರ್ವತ, ಹಣ್ಣುಗಳು, ಪಕ್ಷಿಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಣಿಗಳ

---

೨. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ರಮಾಕಾಂತ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ಅವರು ಗುಮ್ಮಾ ಬ್ಲಾಕ್‌ನಲ್ಲಿ ಸೌರಾ ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ೧೯೯೮– ೧೯೯೯ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಒಡಿಶಾದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ೫ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದರು.

೩. ಒಡಿಶಾದ ವಿವಿಧ ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾನು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುತ್ತಾ ಬಂದಿದ್ದೇನೆ. ೧೯೯೦ ರ ದಶಕದ ಉತ್ತರಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ರಮಾಕಾಂತ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ಮತ್ತು ಡಾ. ಮಿನಾಟಿ ಪಾಂಡಾ ಸೇರಿದಂತೆ ಹಲವಾರು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸರಣಿ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದರು. ಪ್ರೊಫೆಸರ್ ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ ಮತ್ತು ಡಾ. ಪಾಂಡಾ ಅವರ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ ನಾನು ಬಹಳ ಪ್ರಭಾವಿತನಾಗಿದ್ದೆ, ಇದು ಮಗುವಿನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬತ್ತಳಿಕೆಯತ್ತ ಗಮನಹರಿಸಲು ನನ್ನನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿತು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾದ ವಸ್ತುಗಳು ಅವರದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಜಾನಪದ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದು ನನಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಒಡಿಶಾದ ಪರ್ಲಖೆಮುಂಡಿ ಬಳಿಯ ಗುಮ್ಮಾದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಾಗಾರ ನಡೆಯಿತು.

ಬಗೆಗಿನ ಜಾನಪದ ಕತೆಗಳು, ಕೃಷಿ, ಬೇಟೆ, ಮಾರುಕಟ್ಟೆ ಮತ್ತು ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ಅನುಭವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು

ಅನುಭವವು ಸಂಪ್ರದಾಯವಾದಿ ಬೋಧನಾ ಪಠ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳಿಗೆ ಹೊರತಾಗಿತ್ತು. ಇದರಲ್ಲಿ ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ, ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಸೌರಾ ಸಮುದಾಯದ್ದೇ ಆಗಿತ್ತು. ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಸ್ಥಳೀಯ ಜ್ಞಾನದ ಹೊಸ ಪ್ರವಚನವನ್ನು ರಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು. 'ಎರ್ರೈ ಎರ್ರೈ' ಯ ಮೂವತ್ತನಾಲ್ಕು ಪಾಠಗಳನ್ನು ಸೌರಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸಿ ಸಚಿತ್ರವಾಗಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಬಹುಶಃ ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಶಾಲೆಯ ಔಪಚಾರಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಆದ್ಯತೆ ಪಡೆದುಕೊಂಡವು ಎನ್ನಬಹುದಾಗಿದೆ. ಇದು ಅಧಿಕೃತ ಶಾಲಾ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ನಿರಾಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸೌರಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಷಯದ ಅಸ್ತಿತ್ವವನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿತು. ಸೌರಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಹೊಸ ಬೆಳಕಾಗಿತ್ತು.

ಸ್ಥಳೀಯ ಪುರಾಣಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದು

ಮೂವತ್ತನಾಲ್ಕು ಪಾಠಗಳಲ್ಲಿ, ಬಾಲಬೋಧೆಯ ಒಂದು ಪಾಠದಲ್ಲಿ 'ಕಾಡನ್ ಡಾ ಕಾಕಾ' (ನೀರಕ್ಕಿ ಮತ್ತು ಕಾಗೆ) ಎಂಬ ವ್ಯುತ್ಪತ್ತಿ ಪುರಾಣವನ್ನು ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಈ ಸೌರಾ ಕಥೆಯು ನೀರಕ್ಕಿ ಮತ್ತು ಕಾಗೆ ಹೇಗೆ ಜನಿಸಿದವು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ನಾನು ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಈ ಬಾಲಬೋಧೆಯ ಕತೆಯನ್ನು ಓದಿದಾಗ ನನ್ನ ಕ್ಷೇತ್ರಕಾರ್ಯದ ಭಾಗವಾಗಿ ಉಪಸ್ಥಿತಳಿದ್ದೆ. ಆಗ ನಡೆದ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಯಥಾವತ್ತಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಕೊಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದೇನೆ.

ಕತೆ ಈ ರೀತಿ ಇದೆ,

ಸೌರಾ[೪]	ಕನ್ನಡ	ಒರಿಯಾ
ಅಜೊಯ್ ಆನಿಬ್ಲಿನ್ ಬಾಗು ಅಂತಿ ದಾಕುನ್ಲಿಂಜಿ	ಒಂದು ಮರದಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪಕ್ಷಿಗಳು ವಾಸವಾಗಿದ್ದವು	ಗೊಟ್ಟಿ ಗಾಛೇರೇ ದುಇಟಿ ಭಾಥಾಹಿ ರಹುತಿಲೇ
ಬಾದಿನ ಆನಿಂಜಿ ರುದಿಲೆಂಜಿ	ಒಂದು ದಿನ ಅವೆರಡು ಜಗಳವಾಡಿದವು	ದಿನೇ ಸೇಮಾನೇ ಕಾಲಿ ಕಾಲೇ
ಆರುದಿಲೆಂಜಿ ಆಸೆಲೆ ಜಾಇತಾ ಗಾಲುಲಿಜಿ	ಜಗಳವಾಡುತ್ತಾ ಅವೆರಡು ಕೆಳಗೆ ಬಿದ್ದವು	ಕಾಲಿ ಕಾರಿ ಸೇಮಾನೇ ತಾಲೇ ಪಾದಿಗಾಲೇ

೪. ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಥೆ ಹೇಳುವ ರಾಯಘಡ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದ ಶ್ರೀ ಘಾಸಿ ಸಬರ್. ಇವರು ಸೌರಾ ಬಾಲಬೋಧೆ ಬರೆಯುವಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದರು.

ಅಬೊಯ್ ದುಕ್ರಬೊಯ್ ದಾಕುಲಿ	ಅಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಮುದುಕಿಯಿದ್ದಳು	ಜಾನೇ ಬೂಢಿ ತಿಲಾ
ಆನಿನ್ ಬಿಂದಿಯಾನ್ ಬಿಂದಿಯಾನ್‌ಲಿನ್ ಕುಮಾಬಾನ್ ಆಬೋಯ್ ಮುಂಗಬಾ ದಾಕುಇತಿನ್	ಅವಳು ಅಡುಗೆ ಮಾಡಿದ ಅನಂತರ ಬೂದಿಯನ್ನು ಒಂದು ಸ್ಥಳದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಳು	ಸೇ ರಾಂಧಿ ಶರಿ, ಪೌಂಶಾಕು ಗೊಟ್ಟಿ ಜಾಗರೇ ರಖಿಲಾ
ಆಸಾಜನ್ ಬಾರಾನ್ ಆಬೋಯ್ ಮುಂಗಬಾ ದಾಕುಇತಿನ್	ಅವಳು ಇದ್ದಿಲನ್ನು ಒಂದು ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಳು	ಅಂಗಾರು ಕು ವು ಗೊಟ್ಟಿ ಜಾಗುರೇ ರಖಿಲಾ
ಆಯಿಂತೆ ಆವಾಮ್ತಿ ಕುಮಾಬ್ಲಿಂಗನ್ ಲಾಗ್ತುಲೆ, ಅನಿ ಪಾಲುದಮ್ ದೆಯಿಲೆ	ಒಂದು ಪಕ್ಷಿ ಬೂದಿಯೊಳಗೆ ಬಿತ್ತು ಅದು ನೀರುಹಕ್ಕಿಯಾಯಿತು	ಗೊಟ್ಟಿ ಥಾಡಾಹಿ ಪೌಂಶಾ ಉಪರೇ ಪಾಡಿಲಾ ಓ ಬಾಗಾ ಹೇಲಾ
ಬುತಿಂತೆ ಆಶಾಜನ್ ಅಸ್ಯೆಲಿಂಗನ್ ಲಾಗ್ತುಲ್ಲಿ ಆನಿ ಯೆಗಾದುನ್ ದೆಯಿಲೆ	ಇನ್ನೊಂದು ಪಕ್ಷಿ ಇದ್ದಿಲೊಳಗೆ ಬಿತ್ತು ಅದು ಕಾಗೆಯಾಯಿತು	ಅನ್ನೋ ಥಾಡಾಹಿ ತಿ ಅಂಗಾರ ಉಪರೇ ಪಾದಿಲಾ ವು ಕೌ ಹೇಲಾ

'ಎರ್ರೈ ಎರ್ರೈ' ನ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಪರೀಕ್ಷೆಯು ನುವಾಗಡ ವಲಯದ ಇಪ್ಪತ್ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಯೋಗಾತ್ಮಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಏಳು ದಿನಗಳ ಕಾಲ ನಡೆಯಿತು. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಬರಹಗಾರರು ಈ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಮೂವತ್ತನಾಲ್ಕು ಪಾಠಗಳನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದರು.

ಕ್ಷೇತ್ರ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಲು ನಾನು ತಿತಿಸಿಂಗ್ ಗ್ರಾಮಕ್ಕೆ ಹೋದೆ. ಸೌರಾ ಶಿಕ್ಷಕ ಫಿಲಿಪ್ ಮಂಡಲ್‌ರವರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಳಿದರು ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಕಥೆಯನ್ನು ಒಂದೇ ಏಟಿಗೆ ಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಅನಂತರ ಅವರು ಕಥೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಕೆಲವು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಕಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು. ಮಕ್ಕಳು ಚಿತ್ರಗಳಿಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಕಥೆಯ ಚಿತ್ರಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದವು.

ಪಠ್ಯದೊಳಗಿಂದ ಮರುಪಠ್ಯ ರಚಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳು

ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಸ್ವಂತ ಪಠ್ಯವೆಂಬ ಅಭಿಮಾನ ಎದ್ದು ಕಾಣುತ್ತಿತ್ತು. ಆ ಕಥೆ ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಗಳಿಗೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೊಸತನದ ಕಾಣ್ಕೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರು. ಆ ಚಿತ್ರಗಳಿಂದ ಹೊಸ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಸಹ ರಚಿಸಿದರು, ಇದು ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಸಹ ಅಸಾಧ್ಯವಾಗಿತ್ತು.

ಒಂದು ಮಗು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ, "ಪಕ್ಷಿಗಳು ತೂಗಾಡುತ್ತಿರುವ ಆ ಮರದಲ್ಲಿ ಪೊಟರೆಯೊಂದಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಒಂದು ಹಾವು ವಾಸಿಸುತ್ತಿದೆ. ಪಕ್ಷಿಗಳು ದೂರ ಹೋದಾಗ, ಹಾವು ಗೂಡಿಗೆ ಹೋಗಿ ಮೊಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತಿನ್ನುತ್ತದೆ. (ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಈ ಮಾತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಿಂದ ಬಂದದ್ದಲ್ಲ.)

ಹಕ್ಕಿಗಳ ಗೂಡುಗಳಿಂದ ಮೊಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತಿನ್ನುವ ಹಾವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಗಮನಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರೆ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಲು ಹಿಂಜರಿಯುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದೂ ಗಮನಿಸಿದೆ. ಅದೇನೆ ಇರಲಿ, ಮತ್ತೊಂದು ಗಮನಾರ್ಹ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಆರಂಭಿಕ ತರಗತಿಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ವಿಶಿಷ್ಟ ಮೌನವು ಇಲ್ಲಿ ಇರಲೇ ಇಲ್ಲ.

ಇನ್ನೊಂದು ಮಗು ಚಿತ್ರವನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ, "ಗುಡಿಸಲು ಮರದ ಕೆಳಗೆ ಇದೆ ಮತ್ತು ಒಲೆ ಗುಡಿಸಲಿನ ಹೊರಗೆ ಇರುವುದರಿಂದ ಗುಡಿಸಲಿಗೆ ಬೆಂಕಿ ಹತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ" ಎಂದು ಹೇಳಿತು.

ಶಿಕ್ಷಕನು, "ಅದು ಯಾಕೆ ಹತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ?" ಎಂದು ಕೇಳಿದರು.

ಮಗು ಹೇಳಿತು, "ಆ ಮುದುಕಿ ಅಡುಗೆ ಮಾಡಿದ ಅನಂತರ, ಸ್ನಾನ ಮಾಡಲು ಹತ್ತಿರದ ಹಳ್ಳಕ್ಕೆ ಹೋಗುತ್ತಾಳೆ, ಅವಳು ಹಾಗೆ ಹೋದಾಗ, ಗುಡಿಸಲಿಗೆ ಬೆಂಕಿ ಹತ್ತಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸ್ನಾನ ಮುಗಿಸಿ ಹಿಂತಿರುಗಿ ಬಂದಾಗ ಆ ಹೆಂಗಸಿಗೆ ಮನೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ."

ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳು ನಿರೂಪಿಸಿದ ಈ ಎರಡು ಸೃಜನಶೀಲ ಘಟನೆಗಳು ಅವರ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡವುಗಳಾಗಿವೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಹಕ್ಕಿಗಳ ಮೊಟ್ಟೆಗಳನ್ನು ತಿನ್ನುವ ಹಾವು, ಅಥವಾ ಗುಡಿಸಲುಗಳು ಬೆಂಕಿಯಲ್ಲಿ ಸುಟ್ಟುಹೋಗುವುದು, ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾ ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳ ಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡ ಘಟನೆಗಳು. ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ್ದೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರೂಪಿಸಿದ ಪಠ್ಯವಲ್ಲ, ಚಿತ್ರವನ್ನು ನೋಡಿದ ಅನಂತರ, ಮಕ್ಕಳೇ ತಮ್ಮ ಸ್ಮರಣೆಯಿಂದ ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡದ್ದು. ತಮ್ಮ ಹಿಂದಿನ ಘಟನೆಗಳಿಂದ ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇದು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿತು. ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಗೊಂದಲಕ್ಕೊಳಗಾದ ಶಿಕ್ಷಕ (ಫಿಲಿಪ್ ಮಂಡಲ್) ಮೊದಲಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಹೊಸ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಿರಲಿಲ್ಲ. ಅದೆಂತಿದ್ದರೂ, ಅನಂತರದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಿಳಿದಿರುವುದರ ಮೂಲಕ ತಿಳಿಯದ್ದನ್ನು

ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಮನದಟ್ಟಾಯಿತು. ಪಕ್ಷಿ, ಮರ ಮತ್ತು ಬೆಂಕಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡಿದ್ದು ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ಇತ್ತು. ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕನಿಗೆ ಕೊಟ್ಟ ಪಠ್ಯದಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಸ ಪಠ್ಯ ರಚಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಒಳನೋಟ ಸಿಕ್ಕಿತು. ಶಿಕ್ಷಕ ಫಿಲಿಫ್‌ರ ಕಣ್ಣುಗಳು ಆಶ್ಚರ್ಯದಿಂದ ಮಿನುಗಿದವು. ಅವರು 'ಮಕ್ಕಳು ಮುಖ್ಯ ಪಠ್ಯದ ಸಾರವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ' ಎಂದು ಕೊಂಡಿದ್ದರಂತೆ.

ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಅನುಭವ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ರಚಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಿದರೆ, ಪಠ್ಯದೊಳಗಿಂದಲೇ ಪಠ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು. ಅವರ ಆಲೋಚನೆಯ ಭಾಷೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅನುಭವವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಅನುವುಮಾಡಿತು. ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಹೊಸ ಅರಿವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಂಡರು. ಈ ಘಟನೆಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಅನುಭವವನ್ನು ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ಚಿತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡರು. ಇಡೀ ತರಗತಿ ಬಹಳ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಭಾಗಹಿಸಿತು ಎಂದು ಹೇಳುವ ಅಗತ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ. ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ನಡುವಿನ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಬಹಳ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದರು. ತಾವು ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದ ಭಾಷೆಯ ಹೇರಿಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಅವರು ಅನುಭವಿಸಲಿಲ್ಲ. ಇದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪರಿಚಯವಿರುವ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ದೃಢಪಡಿಸಿತು

ಶಿಕ್ಷಕರ ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ

ಕಾರ್ಯಾಗಾರದಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದ್ದವರ ನಡುವೆ ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಪದಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷವಾದ ವಿಚಾರ ವಿನಿಮಯ ಜರುಗಿತು. ಅನೇಕ ಪದಗಳು ಹಾಗೂ ವಾಕ್ಯಗಳ ಮಾದರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸಲಾಯಿತು. ದ್ವಿ ಭಾಷಾ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳು ಹಾಗು ವ್ಯಾಕರಣ ಪಠ್ಯದಿಂದ ವಿಂಗಡಿಸಿದ ಅವುಗಳ ಮಾದರಿಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸುಲಭವಾಗಿ ದೊರಕಿದವು. ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲದವರೂ ಇವುಗಳನ್ನು ಸುಲಭದಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಕಥೆಯಿಂದ ಆಯ್ದ ಕೆಲವು ಪದಗಳು: ಸೌರಾದಿಂದ ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ (ಇಂಗ್ಲಿಷ್)

aboi - one – ಒಂದು,

bagu - two – ಎರಡು,

anin - she/he – ಅವನು/ಅವಳು,

anib - tree – ಮರ,

badina - one day – ಒಂದು ದಿನ,

aninji - (plural) - you – ನೀನು/ನೀವು

dukri - old woman – ಮುದುಕಿ

bandin - oven – ಒಲೆ

kuma - ash – ಬೂದಿ,

assaj - charcoal – ಇದ್ದಿಲು,

dakuitin - stored – ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ.

ಒಮ್ಮೆ ವ್ಯಾಕರಣ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಗಮನಕ್ಕೆ ತಂದಾಗ, ಅವರಿಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

ಪಠ್ಯದಿಂದ ಕಲಿತ ಕೆಲವು ವ್ಯಾಕರಣ ಮಾದರಿಗಳು:

೧. 'ಜಿ' ಭೂತಕಾಲ ಕ್ರಿಯಾಪದದ ಅನಂತರ ಬಹುವಚನವಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ

ರುಡಿಲಿನ್ + ಜಿ = ಕಾಲಿ + ಕೇಲ್ (ಜಗಳವಾಡಿದರು/ವು)

ದಾಕುಲಿನ್ + ಜಿ = ರಹು + ತಿಲೆ (ವಾಸಿಸು) (ಏಕವಚನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಇದು ದಾಕುಲಿನ್ ಆಗಿದೆ, ಬಹುವಚನದಲ್ಲಿ ದಾಕುಲಿನ್ಜಿ)

ಗಾಲು + ಲಿ + ಜಿ = ಪಾಡಿ + ಗಾಲೆ (ಕೆಳಗೆ ಬಿದ್ದು, ಬಹುವಚನ) ಗಾಲೂಲಿ (ಏಕವಚನ)

ಅವರು ಸೌರಾದಲ್ಲಿ ಭೂತಕಾಲದ 'ಜಿ' ಅನ್ನು ಬಳಸುವ ಅಂಶವನ್ನು ಕಲಿತ ಅನಂತರ, ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳು ಸೌರಾ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳ ಭೂತಕಾಲವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಒರಿಯಾ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳನ್ನು ಬಹಳ ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಲಿತರು. ಸೌರಾದಲ್ಲಿ 'ಜಿ' ಗೆ ಸಮಾನವಾದದ್ದು ಒರಿಯಾದಲ್ಲಿ 'ಲೆ' ಎಂದು ಊಹಿಸಿದರು. ಹಾಗಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳು ಮಗುವಿನ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಸೌರಾದಿಂದ ಒರಿಯಾಕ್ಕೆ ವರ್ಗಾವಣೆಗೊಂಡವು. 'ಜಿ' ಅನ್ನು ಬಹುವಚನ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದು ವಸ್ತುಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡರು.

೨. ಅಂತೆಯೇ, ವ್ಯಾಕರಣದ ಮತ್ತೊಂದು ಅಂಶವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಪರಿಚಯಿಸಿಕೊಂಡರು.

ಸೌರಾದ ಪ್ರತ್ಯಯ 'ಆನ್' ಒರಿಯಾದಲ್ಲಿ 'ಕು' ಆಗಿ ಮಾರ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಮತ್ತು 'ಲಿಂಗನ್' ಎಂದರೆ ಒರಿಯಾದಲ್ಲಿ 'ರೆ' ಮತ್ತು ಅದು ಸ್ಥಳವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡರು.

ಕುಮಾಬ್ + ಆನ್ = ಪೌಂಶಾ + ಕು (ಬೂದಿಗೆ)

ಅಸ್ಸಾಜ್ + ಆನ್ = ಅಂಗಾರಾ + ಕು (ಇದ್ದಿಲಿಗೆ)

ಕುಮಾಬ್ + ಲಿಂಗನ್ = ಪೌಂಶಾ + ರೆ (ಬೂದಿಯ ಮೇಲೆ)

ಅಸ್ಸಾಜ್ + ಲಿಂಗನ್ = ಅಂಗಾರಾ + ರೆ (ಇದ್ದಿಲು ಮೇಲೆ)

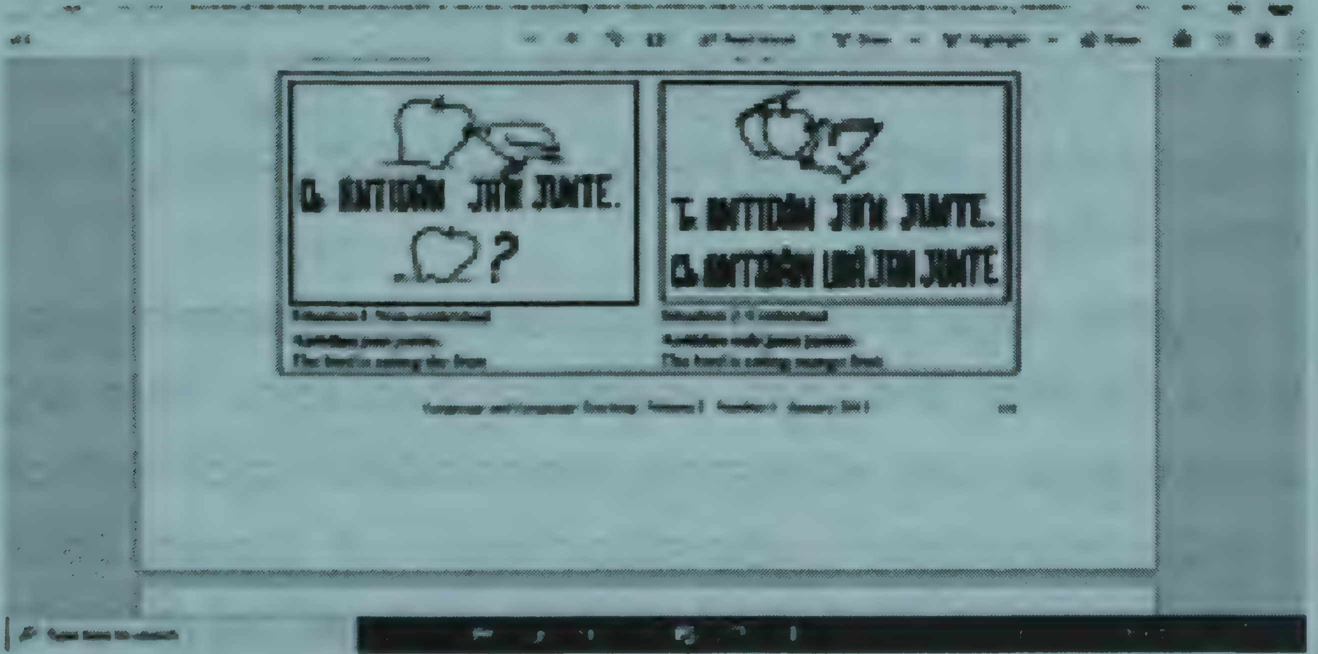
ಒರಿಯಾ ಮತ್ತು ಸೌರಾ ವಾಕ್ಯಗಳ ವ್ಯಾಕರಣಾಂಶಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಕೆಲವೇ ಪದಗಳ ಮೂಲಕ ಹೊಸದೊಂದು ಭಾಷೆ ಕಲಿಯಲು ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅವರದ್ದೇ ಆದ ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಇತ್ತು. ಅದೆಂದರೆ ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ವಸ್ತುಗಳು ಮತ್ತು ಪದಗಳ ಸಹಾಯ. ಹೀಗಾಗಿ, ಕಲಿಕೆಯ ಹೊಸ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಪಠ್ಯ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಯಿತು.

ಈ ಪಾಠವನ್ನು ಒಮ್ಮೆ ಕಲಿಸಿದ ಅನಂತರ ತಿಳಿದುಬಂದ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ,

- ಮಕ್ಕಳು ತಮಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಸೌರಾ ಪದಗಳನ್ನು ಓದಬಲ್ಲರು
- ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಅವರು ಸಂಬಂಧಿತ ಪದಗಳ ವಿಭಿನ್ನ ರೂಪಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು
- ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿದ್ದ ಒರಿಯಾ ಪದಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು, ಮಾತು ಮತ್ತು ಬರಹ ರೂಪ ಎರಡನ್ನು ಕಲಿತರು
- ಅವರು ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು ಓದಲು, ಗ್ರಹಿಸಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು
- ಅವರು ಎರಡೂ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣಾಂಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ನಿಯಮಗಳಿವೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದರು. ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯು ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಒರಿಯಾಕ್ಕಿಂತ ಕೀಳಲ್ಲ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದರು
- ಸಾಮಗ್ರಿ ತಯಾರಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಭಾಗವಹಿಸಿದರು.

ಅನುಭವಿ ಸೌರಾ ಶಿಕ್ಷಕ ಎನಾಮ್ ಗೊಮಂಗಾ ಸೇಬು ತಿನ್ನುವ ಹಕ್ಕಿಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಚಿತ್ರಿಸಿದರು. ಆ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ತೋರಿಸಲಾಯಿತು. ಮಗು

ಹಕ್ಕಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿತು, ಆದರೆ ಹಣ್ಣು ಅವಳಿಗೆ ಪರಿಚಯವಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಗು ಆಂತಿಡಾನ್ (ಹಕ್ಕಿ) ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಿ ಸುಮ್ಮನಾಯಿತು, ಚಿತ್ರವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಮತ್ತು ಸೇಬಿನ ಬದಲು ಮಾವಿನಹಣ್ಣನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ನಾನು ಎನಮ್‌ರನ್ನು ಕೇಳಿದೆ. ಈಗ ಆ ಹೊಸ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಮಗುವಿಗೆ ತೋರಿಸಲಾಯಿತು. ಅದನ್ನು ಮಗು ಗುರುತಿಸಿತು. ಆ ಚಿತ್ರದ ಕೆಳಗೆ ಒಂದು ವಾಕ್ಯವಿತ್ತು. ನಾವು ಆ ಮಗು ಚಿತ್ರದ ಸಹಾಯದಿಂದ ಬರೆದಿರುವ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಓದುತ್ತದೆ ಎಂದು ನೋಡಲು ಕಾಯುತ್ತಿದ್ದೆವು. ನಮ್ಮ ಯೋಜನೆ ಏನಾಗಿತ್ತೆಂದರೆ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಓದಲು ಮಗುವಿಗೆ ವಿಶ್ವಾಸ ತುಂಬುವುದಾಗಿತ್ತು. ಅದೇ ಮುಂದೆ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಊಹೆ ಮಾಡಿ ಚಿತ್ರ ವಾಕ್ಯ ಓದುವುದಾಗಬಹುದಿತ್ತು.



ಚಿತ್ರ ೧ ರಲ್ಲಿ, (ಆಂತಿಡಾನ್ ಜಾನ್ ಜುಮ್ಟೆ) ಹಕ್ಕಿ ಹಣ್ಣು ತಿನ್ನುತ್ತಿದೆ.

ಚಿತ್ರ ೨ ರಲ್ಲಿ, ಮಗು ಉಡಾ (ಮಾವು) ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಹೊಸ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ತಯಾರಿಸಿತು, ಹಕ್ಕಿ ಮಾವಿನಹಣ್ಣನ್ನು ತಿನ್ನುತ್ತಿದೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶ ೧ ರಲ್ಲಿ, ಮಗುವಿಗೆ ಚಿತ್ರವನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವಳು ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಓದಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು.

ಸನ್ನಿವೇಶ ೨ ರಲ್ಲಿ, ಮಗು ಉಡಾ (ಮಾವು) ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಹೊಸ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸಿತು, (ಅದನ್ನು ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ನೀಡದಿದ್ದರೂ,) ಮಗುವು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದಿಂದ ಓದಿತು. ಇದು ಪದಗಳ ಓದುವಿಕೆ ಅಲ್ಲ ಆದರೆ ಚಿತ್ರವನ್ನು ನೋಡಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಓದುವುದು. ಈ ಚಿತ್ರಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು

ರಚಿಸಿದವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಮಕ್ಕಳ ದೃಶ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದ ಕಲಾವಿದರು ರಚಿಸಿದಂತವುಗಳು. ಸೌರಾ ಹಳ್ಳಿಗಳ ಜನಕ್ಕೆ ಮಾವಿನಹಣ್ಣು ಪರಿಚಿತ ಆದರೆ ಸೇಬು ಗೊತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಅವಲೋಕನಗಳು

ಸೌರಾ ಗ್ರಾಮಸ್ಥರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರು ಶಾಲೆಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಮಾತನಾಡುವ ಸೌರಾ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕೇಳಿ ಆಶ್ಚರ್ಯಭರಿತರಾದರು. ಅವರ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಅವರು ನಂಬಲೇ ಆಗಲಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದುದರಿಂದ ಅನಂತರ ಅವರು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯಲಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯು ಅವರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಿತು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮಕ್ಕಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂತೋಷಪಟ್ಟರು.

ಸೌರಾ ಮಕ್ಕಳು ಸೌರಾ ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರು; ಅವರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದರು, ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದರು, ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಅಧಿಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ (ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು) ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಪಠ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಜೊತೆಗೆ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಕತೆಯ ಘಟನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಹುಡುಕಾಟ ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಅವರ ನಿಜ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಅವರ ಕಲ್ಪಿತ ಕಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನಿರೂಪಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

ಒಂದು ಕಥೆಯನ್ನು ಬರೆದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ಮಾನ್ಯತೆ ಪಡೆದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ನಮ್ಮ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿನ ಮೌಖಿಕ ಮತ್ತು ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ನಮಗೆ ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇಡೀ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ಹೊರಗಿನಿಂದ ಹೇರಿಕೆಯಾದ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣದ ಕರ್ತೃತ್ವ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿತು, ಮಕ್ಕಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರಿಗೆ, ಈ ಇಡೀ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸ್ವಯಂ–ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯಾಗಿ ಕಂಡುಬಂತು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಗೌರವಿಸುವುದು ಎಂದರೆ ಮನುಷ್ಯ, ಪ್ರಾಣಿ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ಸಹಬಾಳ್ವೆ ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಆರೋಗ್ಯಕರ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವೈವಿಧ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ವಿಶ್ವವು ಸುಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಉಳಿದುಬಂದಿದೆ. ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನ ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅತ್ಯಂತ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಾನ ನೀಡುವುದು.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಾದೇಶಿಕತೆಗೆ ಮಾನ್ಯತೆ ನೀಡಬೇಕು ಎಂದು ಈ ಲೇಖನವು ಸಾಧಾರವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ನೀವು ಒಪ್ಪುವಿರಾ?

೨. ಓದುವುದೆಂದರೆ ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಓದುವುದೆ? ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು "ಓದುವುದು" ಎಂದರೇನು?

೩. "ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಜೋತು ಬಿದ್ದಿರುವ ನಾವು ನಮ್ಮದಲ್ಲದ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಿ ಅವರನ್ನು ಪರಕೀಯರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ" ಎಂದು ನಿಮಗನಿಸುತ್ತದೆಯೇ?

ಮಹೇಂದ್ರ ಕುಮಾರ್ ಮಿಶ್ರಾ: ಜಾನಪದ ವಿದ್ವಾಂಸ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಲಹೆಗಾರ. ರಾಜ್ಯ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧನಾ ತಂಡ, ಶಿಕ್ಷಣ, ಐಸಿಐಸಿಐ ಫೌಂಡೇಶನ್ ಫಾರ್ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಸಿವ್ ಗ್ರೋತ್, ಚತ್ತೀಸ್‌ಘಡ್, ಇಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. mkmfolk@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಆನಂದ ಡಿ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 2 Number 1 January 2013.



೨೯

ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ

– ರಜನಿ ದ್ವಿವೇದಿ

ಸಾರಾಂಶ: ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿಯೊಬ್ಬರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯೆಂಬುದು ಸಂವಹನ ಸಾಧನ ಮಾರ್ಗವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಚರ್ಚೆ, ಆಲೋಚನೆ ಹಾಗೂ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸುವ, ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ಮಾರ್ಗವೂ ಆಗಿದೆ ಎಂದು ಲೇಖಕರು ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ತಮಗಾದ ಅನುಭವದ ಮೂಲಕ ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿ–Multilingual classroom, ತರಗತಿ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಸಂವಾದ – Classroom communication and interaction, ಭಾಷೆಯ ಗಡಿಯನ್ನು ಮೀರಲು ನಡೆಯಬೇಕಾದ ಕಾರ್ಯ– breakthrough the boundaries of a langauge, ಅರ್ಥೈಸುವುದು– meaning making, ಅವರ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲುದು– use of own language increase participation, ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ– giving voice to languages of children in class.

ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಮೂರನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಾಠವನ್ನು ಮಾಡಲು ನನ್ನನ್ನು ನೇಮಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅಲ್ಲಿನ ಬಹುಪಾಲು ಮಕ್ಕಳು ಕೆಳ ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಹಿನ್ನಲೆಯಿಂದ ಬಂದವರು ಹಾಗೂ ಅವರ ಕುಟುಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಇವರೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವ ಮೊದಲ ಪೀಳಿಗೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಾಗಿದ್ದರು. ಈ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃ ಭಾಷೆ ಚತ್ತೀಸ್ಗರೀ ಆಗಿದ್ದರೂ ಸಹಾ, ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಹಿಂದಿಯನ್ನು ಮಾತನಾಡಲು ಹಾಗೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿದ್ದರು (ವ್ಯಾವಹಾರಿಕವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಕೆಲವು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪದಗಳು ಹಾಗೂ ವಾಕ್ಯಗಳೇ

ಹೊರತು ಪಠ್ಯದ ಭಾಷೆ ಅಲ್ಲ). ನನಗೆ ಚತ್ತೀಸ್ಗರಿಯ ಒಂದು ಪದವೂ ಗೊತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹಿಂದಿ ಕಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ಮೊದಲ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಾನು ಅನುಸರಿಸಿದ ಕೆಲವು ಮಾರ್ಗಗಳ ಕುರಿತು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಮುಂದೆ ವಿವರಿಸಿದ್ದೇನೆ.

ಒಂದು ದಿನ ನಾನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕತೆಯೊಂದನ್ನು ಹೇಳಲು ನಿರ್ಧರಿಸಿದೆ. ಕಾರಣ, ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ನಾವು ಹೆಚ್ಚು ಮುಂದೆ ಸಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಕತೆ ಕೇಳಲು ಇಷ್ಟವಿದೆಯೆ ಎಂದು ನಾನವರನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಅವರು ಬಹಳ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಹೌದೆಂದರು. ನಾನು ಅವರಿಗಾಗಿ ಕತೆಯೊಂದನ್ನು ತಯಾರಿಸಿಕೊಂಡು, ಮರುದಿನವೇ ಆ ಕತೆಯನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದೆ. ಕತೆ ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದಲ್ಲೇ (ಕಾಲು ಭಾಗವನ್ನೂ ಹೇಳಿ ಮುಗಿಸಿರಲಿಲ್ಲ) ಹೇಳುತ್ತಿರುವ ಕತೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯ ಮಟ್ಟ ಬಹಳಷ್ಟು ಕುಗ್ಗಿದ್ದನ್ನು ನಾನು ಗಮನಿಸಿದೆ. ಸುಮಾರು ೮೦% ಮಕ್ಕಳು ಕತೆಯನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳದೆ, ಇನ್ಯಾವುದೊ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾಗಿರುವುದನ್ನು (ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಏನನ್ನೋ ನಕಲು ಮಾಡುವುದು, ಬಾಟಲ್ ಇಲ್ಲವೆ ತಮ್ಮ ಪೆನ್ನಿನ ಜೊತೆ ಆಡುವುದು, ಮಾತನಾಡುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿ) ನೋಡಿದೆ. ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಲಸ ನಿಲ್ಲಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಹೇಳಿ, ಕತೆಯನ್ನು ಏಕೆ ಯಾರೂ ಕೇಳುತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದು ಕೇಳಿದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಅವರಿಂದ ಯಾವುದೇ ಉತ್ತರ ಸಿಗಲಿಲ್ಲ. ಸುಮ್ಮನೆ, ಪರೀಕ್ಷಿಸಲೆಂದು ಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಕೇಳಿದೆ (ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಯಾರು ಯಾರು ಇದ್ದಾರೆ? ಮರ ಎಲ್ಲಿತ್ತು?). ಇದಕ್ಕೂ ಅವರಿಂದ ಯಾವುದೇ ಉತ್ತರ ಬರಲಿಲ್ಲ.

ಇನ್ನಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದ ಅನಂತರ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಾನು ಹೇಳಿದ ಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಗಿರಲಿಲ್ಲವೆಂದು ನನಗೆ ತಿಳಿಯಿತು. ಕತೆಯ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯ ಪದಗಳು ಅವರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದ ಕಾರಣ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಉತ್ಸಾಹಗಳು ಮಾಯವಾಗಿದ್ದವು. ಅವರಿಗೆ ಕತೆ ಅರಿವಿಗೇ ಬರಲಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅದರೊಡನೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳಲೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿಯೇ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಇಂಗಿಹೋಗಿತ್ತು.

ಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡ ಕೆಲವರಿಗೆ ಕತೆಯನ್ನು ಅವರ ಭಾಷೆಗೆ ಅನುವಾದಿಸಿ ಹೇಳಿ ಎಂದು ಕೇಳಿಕೊಂಡೆ. ಅದನ್ನು ಕೇಳಿ ಅವರಿಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರು ನಮ್ಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಅನುವಾದ ಮಾಡಲು ನಮಗೇ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರಲ್ಲಾ ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ನಂಬಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಮಾತಾಗಿತ್ತು.

ಕೆಲವರು ಗೊಂದಲದಿಂದ ನನ್ನನ್ನು ನೋಡಿದರೆ, ಇನ್ನು ಕೆಲವರು ಅನುವಾದ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಮುಂದಾಗಲು ನಾಚಿದರು, ಮತ್ತಿತರರು ನನ್ನನ್ನು ನೋಡಿ ಮುಗುಳ್ನಕ್ಕರು. ಅನುವಾದದ ಕೆಲಸವನ್ನು ಅವರಿಗೇ ನೀಡುತ್ತಿರುವುದು ಎಂತಹ ಮೂರ್ಖತನವೆಂದೂ ಅವರಿಗೆ ಅನಿಸಿರಬಹುದು.

ಅನಂತರ ನಾನು ೫ನೇ ತರಗತಿಯ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಕತೆಯನ್ನು ಬೇರೆಯವರು ಕೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಅನುವಾದಿಸುವಂತೆ ಹೇಳಿದೆ. ನಾನು ನಿಜವಾಗಲೂ ಅನುವಾದವನ್ನು ಮಾಡಲು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದೇನೆಯೇ ಎಂದು ಅವನು ಕೇಳಿದ. ಮೂರು ಬಾರಿ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಿ, ಉತ್ತರವನ್ನು ಖಾತರಿ ಪಡಿಸಿಕೊಂಡ ಮೇಲೆ, ನಾಚಿಕೆಯ ಒಂದು ನಗೆಯನ್ನು ಹೊತ್ತುಕೊಂಡೇ ಅವನು ಕತೆಯನ್ನು ಅನುವಾದಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ.

ತರಗತಿ ನಿಶ್ಶಬ್ದವಾಯಿತು. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರು ಕತೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣ ಗಮನವಿಟ್ಟು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಕತೆ ಮುಗಿದ ಅನಂತರ ನಾನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೆಲವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ, ಅವರು ಅವುಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು. ನನಗೆ ಸಮಾಧಾನವಾಯಿತು. ತರಗತಿಯು ಅಂದಿಗೆ ಮುಗಿಯಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಅಂದಿನಿಂದ ನಿಜವಾದ ತರಗತಿ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪ್ರಾರಂಭವಾದವು. ಅಂದಿನಿಂದ ಬಹಳ ಮಕ್ಕಳು ಕ್ರಮೇಣ ತಮಗೆ ತಿಳಿದ ಭಾಷೆ(ಗಳ)ಯಲ್ಲಿ ನನ್ನೊಡನೆ ಮಾತನಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು.

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವುದು ನನಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದಿದ್ದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಅವರು ಹಾವಭಾವಗಳ ಮೂಲಕ, ಚಿತ್ರ ಬರೆದು ತೋರಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಇಲ್ಲವೆ ಎರಡೂ ಭಾಷೆ ಬಲ್ಲ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಮೂಲಕ, ನನ್ನೊಡನೆ ಸಂವಾದಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಅಲ್ಲಿಂದ, ಅವರು ಯಾವುದೇ ಹಿಂಜರಿಕೆ ಇಲ್ಲದೆ ತಮಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ವಿವರಿಸುವಂತೆ ಕೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು.

ನಿಧಾನವಾಗಿ ಅವರು, ಯಾವುದೊ ಒಂದು ಹಾಸ್ಯಮಯ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನೋ, ಇಲ್ಲವೆ ಜಗಳ, ಹಾಡು, ಮನೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಯಾವುದೋ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ, ಇಲ್ಲವೆ ಹೊಲದಲ್ಲಾದ ಅನುಭವ ಅಥವಾ ಅವರು ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸಹಾ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ನನ್ನೊಡನೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಪಾರಂಭಿಸಿದರು. ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ್ದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಸಹಾ ಮುಂದಾದರು. ಮೊದಲು ನನಗೆ ಕಿವಿಗೊಡದಿದ್ದ ಕೆಲವು

ಮಕ್ಕಳ ನಡವಳಿಕೆಯಲ್ಲಾದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸಹಾ ನಾನು ಗಮನಿಸಿದೆ. ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಅವರು ನನಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲೂ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಭಾಗವಹಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಸಹಾಯವನ್ನು ಮಾಡಲು ಬಂದರು, ಮತ್ತು ಮೊದಲಿನಂತೆ ತಾವು ಬಯಸಿದಾಗಲೆಲ್ಲ ತರಗತಿಯಿಂದ ಹೊರಗೆ ಹೋಗುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದರು.

ಸಂವಾದಗಳ ಈ ಇಡೀ ಒಡನಾಟವು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಿಗೂ ಬಹಳ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೆನಿಸತೊಡಗಿತು. ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಪರಸ್ಪರ ಒಬ್ಬರಿಂದೊಬ್ಬರು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಇದು ಕೇವಲ ತಮ್ಮತಮ್ಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಪದಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಕ್ರಿಯಾಪದ, ಬಹುವಚನ ಇತ್ಯಾದಿಗಳು ಹೇಗೆ ರೂಪುತಳೆಯುತ್ತವೆ ಎಂಬುದೂ ಸೇರಿ, ಮುಂದಕ್ಕೆ ನಾವು ಹೇಗೆ ಬೇರೆಬೇರೆ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ, ಹೇಗೆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ, ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನೆಲ್ಲ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತಿತ್ತು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವು ಪರಸ್ಪರರ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿಯೂ ಅಲ್ಪಸ್ವಲ್ಪ ಕಲಿತುಕೊಂಡೆವು. ನಮ್ಮ ನಡುವಿನ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ನಮ್ಮ ನಡುವಿನ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಹೊರತಂದವು– ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಹೇಗೆ ಸಂಬೋಧಿಸುತ್ತೇವೆ, ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹಬ್ಬಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಆಚರಿಸುತ್ತೇವೆ, ನಮ್ಮ ಕುಟುಂಬಗಳ ವೃತ್ತಿ ಏನು, ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವ ಬಗೆ ಹೇಗೆ, ಅದನ್ನು ಮಾಡಲು ಏನು ಬೇಕಾಗಿದೆ, ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನೂ ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದೆವು. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರನ್ನು ಕುರಿತೂ ಸಂಭಾಷಣೆ ನಡೆದ ಕಾರಣ ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ ಪ್ರಮುಖವೆಂದೂ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವನ/ಅವಳ ಕೊಡುಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವೆಂದೂ ಇದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಇದರೊಡನೆ ನಾವು ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಷೆ, ಅನನ್ಯತೆ ಕುರಿತಾದ ವಿಚಾರಗಳು, ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ಘನತೆ, ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಭಾಷೆಯ ನಡುವಿರುವ ಅಂತರ್ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿಯೂ ಮಾತನಾಡಿದೆವು.

ಬಹುಭಾಷಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಾದ ಈ ಅನುಭವವು ಭಾಷೆ ಹಾಗೂ ಸಂವಹನ ಕುರಿತಂತೆ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನನಗೆ ನೀಡಿತು. ಒಂದು 'ಭಾಷೆಯ' ಗಡಿಯನ್ನು ಮೀರಲು ನಡೆಯಬೇಕಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಗೌರವಿಸಲು ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ಭಾಷೆಯೆಂಬುದು ಸಂವಹನದ ಏಕೈಕ ಸಾಧನವಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನೂ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ತರಬಲ್ಲದು. ಅದರೊಡನೆ ಅರ್ಥೈಸುವುದನ್ನು, ಕಲ್ಪಿಸುವುದನ್ನು, ಯೋಚಿಸುವುದನ್ನು, ಹಾಗೂ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಮಾಡುವ ಸಾಧನವೂ ಇದಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಯಿತು.

ಈ ಅನುಭವವು ಮೊದಲು ನಾನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ಬೋಧನಾ ರೀತಿಯುನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಕವಾಯಿತು. ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಇತ್ತೇ? ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಾನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿತ್ತೇ? ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಲು ಯಾಕೆ ಅಷ್ಟೆಲ್ಲ ಹಿಂಜರಿದರು? ಇದು ನಾನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಲಪಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ತಂದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಚಿಂತಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಇದಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ನಾನು ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿತು. ಈ ಅನುಭವದಿಂದ ತಿಳಿದುಬಂದ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಅವಕಾಶಗಳಿದ್ದಲ್ಲಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿರುವ ವಿಚಾರವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲರು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಕಲಿಕಾ ರೀತಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬಲ್ಲರು. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತಮ್ಮ ವಿಚಾರಗಳನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೆ ತಿಳಿಸಬಲ್ಲರು, ಹೀಗೆ ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಸಂವಹನ ಹಾಗೂ ಒಡನಾಟವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗುವುದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬಲ್ಲರು.

ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದು' ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ನಿಜವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡೆ. ಭಾಷೆ ಅರಿಯದೇ ಹೋದರೆ, ಮಕ್ಕಳ ಕೊಡುಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕುಗ್ಗಬಹುದೆಂದೂ, ಅವರದ್ದೇ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ ಅವರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲುದೆಂದೂ ತಿಳಿಯಿತು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದು ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬಳಿಗೆ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಸವಾಲೇನೋ ಸರಿ, ಯಾಕೆಂದರೆ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯರ ಕಡೆಯಿಂದ ಅಪಾರವಾದ ಪ್ರಯತ್ನವಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅದರಿಂದ ಆಗುವ ಲಾಭ ಅಪಾರವಾದದ್ದು, ನಮ್ಮ ಪರಿಶ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಲಾಭದ ಪ್ರಮಾಣ ಹೆಚ್ಚಿನದು.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧) ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಿಸುವುದನ್ನು ಕುರಿತು ಲೇಖಕಿಯವರ ಅನುಭವವೇನು? ಅದರ ಮಹತ್ತ್ವದ ಬಗೆಗೆ ನಿಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಯೇನು?

೨) ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕಿ/ಲೇಖಕಿಯವರ ಸಂಬಂಧ ಆಪ್ತವಾಗುವುದು ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು? ಈ ಸಂಬಂಧದ ಮಹತ್ತ್ವವೇನು?

೩) ಶಿಕ್ಷಕಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಗಡಿಯನ್ನು ಮೀರುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಂಡುಕೊಂಡರು? ಮತ್ತು ಅದರ ಮಹತ್ತ್ವವೇನು?

ರಜನಿ ದ್ವಿವೇದಿ: ಇವರು ವಿದ್ಯಾಭವನ ಎಜುಕೇಶನ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್, ಉದಯಪುರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಕುರಿತಂತೆ ಹೊಸ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಇವರ ಪ್ರಮುಖ ಆಸಕ್ತಿಯಾಗಿದೆ. rajni@vidyabhawan.org

ಅನುವಾದ: ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್/ **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 2 Number 1 January 2.



೨

ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ ಹಾಗೂ ದ್ವಿಭಾಷಿಕತೆ

– ಆಶಾ ಅಯ್ಯರ್

ಸಾರಾಂಶ: ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯು ಒಂದು ಅದ್ಭುತ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಬಹುದೆಂದು ಈ ಲೇಖನವು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರು ವಿವಿಧ ಭಾಷೆಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯೊಂದನ್ನು ಕಲಿಸುವಾಗ ಎದುರಾಗುವ ಸವಾಲುಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಲೇ ಹಿಂದಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಯಾಗಿ ಮಾಡಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಹಿಂದಿ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರ ಅನುಭವದ ಮೂಸೆಯಿಂದ ಬಂದ ಒಳನೋಟವಾದರೂ, ಇತರ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಪರಿಸರವಿರುವ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲೂ ಹಲವು ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ. ಅದಲ್ಲದೆ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಮನೋಧೋರಣೆ ಮತ್ತು ಕೈಗೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನೂ ಲೇಖನವು ನಮ್ಮ ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ– **multilingualism-multilingual,** ಬಹುಭಾಷಿಕ ತರಗತಿ ನಿರ್ವಹಣೆ– **classroom management multilingual,** ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲ– **language of the children as resource,** ಭಾಷೆ ಒಂದು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಅಸ್ತ್ರ– **language becomes impressive tool,** ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ ಅಡಚಣೆ– **prior knowledge is obstacle,** ಭಾಷೆಯನ್ನು ಜನಪ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು ಪರಸ್ಪರ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ– **popularising language is a two-way affair,** ಬಹು ಭಾಷಿಕತೆ ಒಂದು ಅದ್ಭುತ ಸಂಪನ್ಮೂಲ– **multilingualism as resource.**

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲದೆ ಹೋದರೂ, ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಎರಡು ಇಲ್ಲವೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ನಿಭಾಯಿಸಬಲ್ಲರು. ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯ ಶಾಲೆಗಳೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ, ಬಹುಪಾಲು ಸಿಬಿಎಸ್‌ಸಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅನುಸರಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದಕಾರಣ, ತರಗತಿ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸುಲಲಿತವಾಗಿ ಕಲಿಸಲು ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾನಸಿಕ ಅನುಕೂಲತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ಜೊತೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಗುವ ಇನ್ನಿತರ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ಭಾಷೆಗಳನ್ನೂ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬಳು ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ನೋಡದೆ ಹೋದಲ್ಲಿ, ಆಕೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ತಿಳಿದಿರುವುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಹೀಗೆ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವೇನು?

ಮೊದಲನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಜ್ಞಾನ ಚೆನ್ನಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಯಾವ ರಾಜ್ಯವೆಂಬುದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ೪–೬ ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳು ಕೂಡಾ ಇರುತ್ತವೆ. ನಾನಿಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿವರಣೆ ಕೊಡುತ್ತೇನೆ.

> ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ನೋಡದೆ ಹೋದಲ್ಲಿ, ಆಕೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ತಿಳಿದಿರುವುದನ್ನು ಅರಿಯಲು ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆ ರಾಜ್ಯದ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಇರುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಅವರು ಬೇರೆ ಕೆಲವು ಭಾಷೆಗಳನ್ನೂ ಆಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾ: ತಮಿಳುನಾಡಿನಲ್ಲಿ ತಮಿಳು ಭಾಷೆ ಹಾಗೂ ಆ ರಾಜ್ಯದೊಳಗಿನ ಇನ್ನಿತರ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಇರಲು ಸಾಧ್ಯ. ಹಾಗೆಯೇ ಪಶ್ಚಿಮ ಬಂಗಾಳದಲ್ಲಿ ಬಾಂಗ್ಲಾ ಹಾಗೂ ಆ ರಾಜ್ಯದೊಳಗಿನ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು, ಮತ್ತು ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರದಲ್ಲಿ ಮರಾಠಿ ಮತ್ತು ಇನ್ನಾವುದೋ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಬಲ್ಲವರು ಇರುತ್ತಾರೆ. ಆ ರಾಜ್ಯಗಳ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯ ಗುಂಪು ಎಂಬುದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನೆರೆಹೊರೆಯ ರಾಜ್ಯಗಳ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿರಬಹುದು. ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶದ ನೇಪಾನಗರ್

ಅಥವಾ ಬುರಹಾನ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಹತ್ತಿರದ ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರದ ಮರಾಠಿ ಭಾಷಿಕರ ಗುಂಪು, ಚತ್ತೀಸಗಢದಲ್ಲಿ ಒರಿಯಾ ಗುಂಪು, ಅಥವಾ ಪಂಜಾಬಿನಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿ ಗುಂಪು ಅಥವಾ ಪಂಜಾಬೀ ಜೊತೆಗೆ ಹರ್ಯಾಣವಿ ಗುಂಪು ಇರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರಿಗೆ ಅಲ್ಲಿರುವ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮೂಲಭೂತ ಜ್ಞಾನವಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅವರು ಬಹಳ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮಗುವೊಂದರ ಜೊತೆ ಅದರದ್ದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯವಹರಿಸುವುದು ಸುಲಭವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸರಳವಾಗಿ ಕೆಲವು ಮಾತುಗಳನ್ನಾಡಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವವರಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮಗೆ ಹತ್ತಿರದವರೆಂದು ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಆಗ ಭಾಷೆಯೆಂಬುದು ಒಂದು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿ ಅಸ್ತ್ರವಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಂತಹ ಹೊರಗಿನ ಭಾಷೆಯೊಡನೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಷ್ಟವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮ ಬಹುಪಾಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಂಗ್ಲಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಂವಹಿಸುವುದು ಸುಲಭವಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಅವರದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತಾಡಿದಾಗ, ಅಥವಾ ಪರಿಚಿತವಾದ ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ನಿರಾಳವಾಗುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಕೀಳಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವುದು, ಇಲ್ಲವೆ ಅಣಕ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಯಾವತ್ತೂ ಮಾಡಬಾರದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಅವರ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ನೀವು ನಕ್ಕರೆ, ನಿಮ್ಮನ್ನೂ ಹಾಗೂ ನೀವು ಕಲಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನೂ ಅವರು ಎಂದೆಂದಿಗೂ ದ್ವೇಷಿಸುವಂತಾಗುತ್ತದೆ.

ಅದು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯಕಾರಿ?

ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರವನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ. ಕಾರಣ, ನನ್ನ ಬೋಧನಾ ಅನುಭವವು ಬಹುತೇಕ ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರದ ಎರಡು ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಭುಸವಾಲ್ ಹಾಗೂ ನೇಪಾನಗರ್‌ಗಳಲ್ಲಿ ಆಗಿದೆ. ನೇಪಾನಗರ್ ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರ ಹಾಗೂ ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶಗಳ ಗಡಿಯಲ್ಲಿದೆ. ನಾನು ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರರೊಡನೆ ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಿದರೂ ಮರಾಠಿ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದೆ. ಅವರ ಮಾತಿನ ಧ್ವನಿ ಹಾಗೂ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ರೂಪಗಳಲ್ಲಿಯು ಮರಾಠಿಯ ಛಾಯೆ ದಟ್ಟವಾಗಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೇನೆ. ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಅವರಲ್ಲಿ

ಹಲವರ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಮರಾಠಿ ಅಗಿರಲಿಲ್ಲ! ಆದರೆ ಅವರು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಾಗ ಮುಂದೆ ಕೊಟ್ಟಂತಹ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು ಕೇಳಿದ್ದೇನೆ.

೧. ಯೇ ಮೇರಾಯೀಚ್ ಹೈ

ಇದು ನನ್ನದು ಮಾತ್ರ ಆಗಿದೆ.

ಇದು ನನ್ನದೇ.

ಇದನ್ನು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಹೀಗೆ ಬಳಸಲಾಗುವುದು – ಯೇ ಮೇರಾ ಹೀ ಹೈ. ಮೇರಾಯೀಚ್ ಎಂಬ ಬಳಕೆ ಮರಾಠಿ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ ಬಂದದ್ದು.

೨. ಕಾಯ್ಕೋ ರೇ!

ಯಾಕೊ?

ಯಾಕೇ?

'ಕಾಯ್ಕೋ' ಎಂಬುದನ್ನು ಮರಾಠಿಯಲ್ಲಿ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಬರೆಯುವಾಗ ಕಾಗುಣಿತದ ಭಾಗವಾದ ಮಾತ್ರೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದರಲ್ಲಿ (ಸ್ವರಗಳನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿ ಹಾಗೂ ಎಷ್ಟು ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಉಚ್ಚರಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಇದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ) ಹಲವಾರು 'ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು' ಮಾಡಿರುವುದನ್ನು ಸಹ ನಾನು ಗಮನಿಸಿದೆ. ಅದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ, 'ಈ' ಹಾಗೂ 'ಉ'ಗಳ ಹ್ರಸ್ವ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘ ಸ್ವರಗಳ ಉಪಯೋಗದಲ್ಲಿ ಆಗುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ. ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇವುಗಳನ್ನು ತಿದ್ದುವ ಮೊದಲು ಯಾಕೆ ಹೀಗಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹಲವಾರು ಮಕ್ಕಳ ಬರವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ನಾನು ಗಮನಿಸಿ ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡೆ. ದೀರ್ಘಾಕ್ಷರವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಾದಲ್ಲಿ ಹ್ರಸ್ವಾಕ್ಷರ ಬರೆದಿರುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಹ್ರಸ್ವಾಕ್ಷರ ಬರೆಯಬೇಕಾದಲ್ಲಿ ದೀರ್ಘದ ಬಳಕೆಯನ್ನು ನೋಡಿದೆ. ಹಿರಿಯರು ಮಾತನಾಡುವ ಶೈಲಿಯನ್ನು ನಾನು ಬಹಳ ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಗಮನಿಸಿದಾಗ, ಅವರೂ ಸಹ ಹಾಗೆಯೇ ಉಚ್ಚರಿಸುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು ನೋಡಿದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ 'ತಪ್ಪುಗಳು' ಹಾಗೂ ಇವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ತಿದ್ದಿಕೊಂಡು ಸರಿಯಾಗಿ ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ತಿಳಿಯಬೇಕು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಯಾವುದನ್ನು ತಪ್ಪೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೋ ಅವು, ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಗಳ ಬಗೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೂ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪರಿಸರದಿಂದ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಇದು ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ.

ಹಾಗಿರುವಾಗ ನಾನು ಏನು ಮಾಡಿದೆ?

ನಾನು ಮರಾಠಿ ಮಾತನಾಡುವ ಮಗುವಿನ ಪೋಷಕರೊಬ್ಬರನ್ನು ಹುಡುಕಿಕೊಂಡು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ತಪ್ಪಾದ ದೀರ್ಘ ಸ್ವರವನ್ನು (ವಿಲಂತಿಯನ್ನು- ಮಾತ್ರಾದ ಮರಾಠಿ ಪದ) ಬಳಸುವುದರಿಂದ, ಅಂದರೆ ಮಾತ್ರೆಯಿಂದ ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ಹೇಳಿದರು. ಆದುದರಿಂದ 'ಹಿಂದು' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು, ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ 'ಹಿಂದೂ' ಎಂದು, ಮರಾಠಿಯಲ್ಲಿ 'ಹೀಂದು' ಎಂದು ಉಚ್ಚರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಹ್ರಸ್ವ 'ಇ' ದೀರ್ಘವಾಗಿ, ದೀರ್ಘ 'ಊ' ಹ್ರಸ್ವವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ). ಅಂತೆಯೇ ಮಕ್ಕಳು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವಾಗ ಹೀಂದು ಎಂದು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ನಾವು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಬೇಕಾದ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ನಾವು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತೇವೋ ಹಾಗೆಯೇ ಬರೆಯಲು ಅವರಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತೇವೆ ಅಲ್ಲವೆ?!

ಇದನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಿ ನಾನು ಒಂದು ಸರಳ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡೆ. ಇದು ಬಹುಶಃ ಬಾಲಿಶವೆನಿಸಿದರೂ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿತು. ಹ್ರಸ್ವ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘ ಸ್ವರಗಳನ್ನು ಅದಲು ಬದಲಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಹೇಳಿದೆ. 'ಇ' ಉಪಯೋಗಿಸುವಲ್ಲಿ 'ಈ' ಮತ್ತು 'ಈ' ಬಳಸುವಲ್ಲಿ 'ಇ' ಎಂದು, 'ಉ' ಉಪಯೋಗಿಸುವಲ್ಲಿ 'ಊ' ಮತ್ತು 'ಊ' ಬಳಸುವಲ್ಲಿ 'ಉ' ಎಂದು ಬಳಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನದ ಅನಂತರ ಇದು ಅವರಿಗೆ ಅಭ್ಯಾಸವಾಯಿತು.

> ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಕುರಿತು ಕೀಳಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು, ಇಲ್ಲವೆ ಅಣಕ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಯಾವತ್ತೂ ಮಾಡಬಾರದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕು. ಅವರ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ನೀವು ನಕ್ಕರೆ, ನಿಮ್ಮನ್ನೂ ಹಾಗೂ ನೀವು ಕಲಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನೂ ಅವರು ಎಂದೆಂದಿಗೂ ದ್ವೇಷಿಸುವಂತಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮಹಾಪ್ರಾಣಗಳು

ಈಗ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ತಮಿಳು ಮಾತನಾಡುವ ಮಗುವನ್ನು ಗಮನಿಸೋಣ. ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಹಿಂದಿ ಹೊಸ ಭಾಷೆಯಾಗಿದೆ, ಇಲ್ಲವೇ ಕೆಲವು ಹಿಂದಿ ಪದಗಳನ್ನು ಈಗಷ್ಟೇ ಕಲಿತಿರಬಹುದು. ಹಿಂದಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಈ ಮಗುವಿಗೆ ಹಿಂದಿಯ ಮಹಾಪ್ರಾಣಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಮಹಾಪ್ರಾಣಗಳನ್ನು

ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಹೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾ: 'ಕಾನಾ' ಅಂದರೆ 'ಒಕ್ಕಣ್ಣ' ಎಂಬ ಪದಕ್ಕೂ 'ಖಾನಾ' ಅಂದರೆ ಊಟ ಎಂಬ ಪದಕ್ಕೂ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ತಮಿಳಿನಲ್ಲಿ ಮಹಾಪ್ರಾಣಗಳಿಲ್ಲ. ಮಹಾಪ್ರಾಣಕ್ಕೆ ಬಾಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಉಸಿರನ್ನು ಬಳಸಿ ಉಚ್ಚರಿಸಿದರಷ್ಟೇ ಸಾಕೆಂದು ತಿಳಿದ ಶಿಕ್ಷಕಿಗೆ ಇದನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲೇ ಇದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಉಪಯೋಗಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಕಾರಣ, ಎಳವೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೋ ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಾಲಗೆ ಹಾಗೂ ಬಾಯಿಯ ಇತರ ಭಾಗಗಳು ಉಚ್ಚಾರಣೆಗೆ ಒಗ್ಗಿ ಬಿಡುತ್ತವೆ. ಅನಂತರ ಉಚ್ಚಾರಣೆಯನ್ನು ತಿದ್ದುವುದು ಬಹಳ ಕಷ್ಟಕರವಾಗುತ್ತದೆ. ಹೊಸ ಉಚ್ಚಾರಣೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಮ್ಮ ಮೆದುಳು ಸಹ ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಮೊದಲ ಎರಡು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಾಡಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಕೊಡಬಹುದು.

ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನ

ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವು ಹೊಸ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಚಣೆ ಉಂಟು ಮಾಡುವುದನ್ನು ನಾವು ನಮ್ಮ ಬಿಎಡ್ ದಿನಗಳಿಂದಲೂ ಬಲ್ಲೆವು. ಮಗುವೊಂದು ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಕಲಿತ ದಿನದಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಭಾಷೆಯು ಹೊಸದೊಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಒಡ್ಡುತ್ತದೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತಮಿಳಿನಲ್ಲಿ ಮೂರು ಲಿಂಗಗಳಿವೆ– ಸ್ತ್ರೀಲಿಂಗ, ಪುಲ್ಲಿಂಗ ಹಾಗೂ ನಪುಂಸಕಲಿಂಗ ಎಂದು. ಆದರೆ ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಎರಡೇ ಲಿಂಗಗಳಿವೆ.

ತಮಿಳಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳ ರೂಪಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ:

ಅವನ್ ಪೋರಾನ್ – ಅವನು ಹೋಗುತ್ತಾನೆ – ವಹ್ ಜಾತಾ ಹೈ

ಅವಳ್ ಪೋರಾಳ್ – ಅವಳು ಹೋಗುತ್ತಾಳೆ – ವಹ್ ಜಾತಿ ಹೈ

ಅದು ಪೋರದು – ಅದು ಹೋಗುತ್ತದೆ – ಇದಕ್ಕೆ ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳಿಲ್ಲ.

ತಮಿಳನ್ನೇ ಮಾತನಾಡುವ ಪರಿವಾರದಿಂದ ಬಂದ ಮಗು ದಿಗ್ಭ್ರಮೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತದೆ! ಮೇಜು ಇಲ್ಲವೆ ಕುರ್ಚಿಯನ್ನು ಯಾವ ಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸುವುದು? ಇದು ಸ್ತ್ರೀಲಿಂಗವೇ ಅಥವಾ ಪುಲ್ಲಿಂಗವೇ? ತಮಿಳಿನಲ್ಲಿ ಮೇಜು ಹಾಗೂ ಕುರ್ಚಿ ನಪುಂಸಕಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದೆ. ಆದರೆ ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಕುರ್ಸಿ ಸ್ತ್ರೀಲಿಂಗ

ಹಾಗೂ ಮೇಜ಼್ ಪುಲ್ಲಿಂಗವಾಗಿದೆ ಎಂದು ನನ್ನ ತಾತ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದದ್ದು ನೆನಪಾಗುತ್ತದೆ:

ರೇಲ್ ಗಾಡಿ ರೋಜ಼್ ಸುಬಹ್ ಸಮಯ್ ಪರ್ ಆತಿ ಹೈ ಪರ್ ಶಾಮ್ ಕೋ ಪತಾ ನಹೀ ಕ್ಯೋ ದೇರ್ ಸೇ ಆತಾ ಹೈ?

ಇದರ ನೇರ, ಅಕ್ಷರಶ: ಅನುವಾದ ಹೀಗಿರುತ್ತದೆ:

‘ರೈಲುಗಾಡಿ ಬೆಳಗ್ಗೆ ಸರಿಯಾದ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾಳೆ.

ಆದರೆ ಯಾಕೋ ತಿಳಿಯದು ಸಂಜೆ ತಡವಾಗಿ ಬರುತ್ತಾನೆ.

ಲಿಂಗದ ಬಗ್ಗೆ ನನ್ನ ತಾತನಿಗಿದ್ದ ಆ ಗೊಂದಲವನ್ನು ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿಯುವಂತೆ ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ನನ್ನ ತಾತ ಮತ್ತು ಅಜ್ಜಿ ಎಲ್ಲ ಲಿಂಗಗಳನ್ನು ಬೆರೆಸಿ ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಕೇಳಲು ಮಜವಾಗಿರುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದಾಗ ನಾವು ನಗುವುದು ಸರಿಯಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ಅವರಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕು. ಎಲ್ಲ ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಕಲಿಯಬೇಕು/ಕಲಿಸಬೇಕು ಎಂದು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಹೇಳುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಆಯಾ ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಆಯಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸಬೇಕು ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನೂ ಸಹ ಅದರೊಡನೆ ಕಲಿಸಬೇಕು.

ನನ್ನ ತಂದೆ ಹೇಳಿದ ಇನ್ನೊಂದು ದೃಷ್ಟಾಂತವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಹೇಳಲು ಬಯಸುತ್ತೇನೆ. ಅವರಿಗೊಬ್ಬ ಬಂಗಾಳಿ ಸ್ನೇಹಿತರಿದ್ದರು. ತರಬೇತಿಯ ಅನಂತರ ಅವರುಗಳನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ಕೆಲಸದ ಸ್ಥಳಗಳಿಗೆ ನೇಮಕ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಸ್ವಲ್ಪ ಸಮಯದ ಅನಂತರ ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಭೇಟಿಯಾದರು. ಆಗ ನನ್ನ ತಂದೆ ಅವರ ಕಛೇರಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಳಿದರು. ಅದಕ್ಕವರು ಎಲ್ಲವೂ ಸರಿಯಾಗಿದೆ, ಅವರಲ್ಲಿ ಯಾವ ಘೋಡಾ ಇಲ್ಲವೆ ಘೋಡಿ ಇಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಿದರು.

ನನ್ನ ತಂದೆಗಿದು ಪರಮಾಶ್ಚರ್ಯ! ಗುಮಾಸ್ತನೊಬ್ಬನಿಗೆ ಕಛೇರಿಯಲ್ಲಿ ಘೋಡಾ (ಗಂಡು ಕುದುರೆ) ಇಲ್ಲವೆ ಘೋಡಿ (ಹೆಣ್ಣು ಕುದುರೆ) ಏಕೆ ಬೇಕು? ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಈಗಾಗಲೇ ಊಹಿಸಿರುವಂತೆ ಅವರು ಘೋಡಾ ಅಲ್ಲ ಘಢ (ಮಡಕೆ), ಘಡಿ ಅಂದರೆ ಗಡಿಯಾರ ಎಂದು ಹೇಳಲು ಹೊರಟಿದ್ದರು.

ಇದೊಂದು ಉತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ಅನ್ವಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಕೈಮೀರಿ ಹೋಗದ ಹಾಗೆ ನಾವು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಇಲ್ಲವಾದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ನಾವು ನಾಶಪಡಿಸುತ್ತೇವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ

ಅವರ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಪ್ರಿಯವಾದುದು. ಬಹುಪಾಲು ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಪೋಷಕರು ಅವರವರ ಭಾಷೆಯ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮಮತಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.

ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಕ್ರಮಗಳು

- ಒಬ್ಬ ಸಮರ್ಥ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಒಂದು ವಾರದೊಳಗೆ ತನ್ನ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆಲ್ಲರ ಮಾತೃಭಾಷೆ ಯಾವುವು ಎಂದು ತಿಳಿದಿರಬೇಕು. ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ೪–೫ ಭಾಷಾ ಗುಂಪುಗಳು ಇರುತ್ತವೆ. ಇದರ ಪಟ್ಟಿಯೊಂದನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು.
- ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಜೋರಾಗಿ ಓದಲು/ಮಾತನಾಡಲು ಹೇಳುವುದು. ಯಾವ ಪದ/ಅಕ್ಷರಕ್ಕೆ ನಿಮ್ಮ ಗಮನ ಕೊಡಬೇಕೆಂದು ಬರೆದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು.
- ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮಾತೃಭಾಷೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿ ಗುಂಪುಗಳನ್ನಾಗಿ ವಿಂಗಡಿಸುವುದು. ಉದಾ: ೫ ಮರಾಠಿ, ೬ ಸ್ಥಳೀಯ ಭಾಷೆ, ೯ ಹಿಂದಿ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು, ಇತ್ಯಾದಿ.
- ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಬರುವ ಸರಳ ಪದಗಳಿಗೆ ಅವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದಗಳು ಯಾವುವೆಂದು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಉದಾ: "ಕುರ್ಚಿಗೆ ನಿಮ್ಮ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಏನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ?'

ಒಂದು ಪದ ಸ್ತ್ರೀಲಿಂಗ ಇಲ್ಲವೆ ಪುಲ್ಲಿಂಗ ಅಥವಾ ನಪುಂಸಕಲಿಂಗಕ್ಕೆ ಸೇರಿದೆಯೇ ಎಂದು ಕೇಳುವುದು. ಇದಕ್ಕೆ ಮಕ್ಕಳ ವಯಸ್ಸನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನೀವು ಹೀಗೆ ಕೇಳಬಹುದು: ಕುರ್ಸಿ ಛೋಟಿ ಹೈ ಕೀ ಛೋಟಾ? ('ಕುರ್ಚಿ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದ್ದಾಳೆ' ಎನ್ನುವುದು ಸರಿಯೋ ಅಥವಾ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದ್ದಾನೆ ಸರಿಯೋ?) ಪೇಡ್ ಊಂಚಾ ಹೈ ಕೀ ಊಂಚೀ? (ಮರ ಎತ್ತರವಾಗಿದ್ದಾಳೆ ಎನ್ನುವುದು ಸರಿಯೋ ಅಥವಾ ಮರ ಎತ್ತರವಾಗಿದ್ದಾನೆ ಸರಿಯೋ?

ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಜನಪ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು ಪರಸ್ಪರವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಆಗಬೇಕಾಗಿದೆ. ನಾನು ನಿನ್ನ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತು ಅದನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಹಾಗೆಯೇ ನೀನು ನನ್ನ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತು ಅದನ್ನು ಗೌರವಿಸಬೇಕು! ಇದು ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಾದದ್ದು! ಬಹುಭಾಷಾ

> ಪರಿಸರದ ಬಡಾವಣೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿ. ಅವರು ೩-೪ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯಾಸವಿಲ್ಲದೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಒಂದು ಭಾಷೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆಗೆ ಸರಾಗವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದರಿಂದ ಇದನ್ನು ಕುರಿತು ಅವರು ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೇರಣೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ನಾಮಪದದ ಲಿಂಗವು ಬದಲಾದಂತೆ ಗುಣವಾಚಕಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

೯ನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲೂ ತಮಿಳು, ಮಲಯಾಳಂ ಹಾಗೂ ಮರಾಠಿ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಸರಿಯಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಲಿಂಗಗಳನ್ನು ಬಳಸಲು ಕಲಿಸುವುದು ನನಗೆ ಕಷ್ಟವಾಯಿತು. ಕಾರಣ ಅವರು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಭಾಷಾ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಬೆರೆಸಿಬಿಡುತ್ತಿದ್ದರು.

ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಗೌರವ ಹುಟ್ಟುವಂತೆ ಮಾಡಲು ನಾನು ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ನನ್ನ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ನನ್ನೆದುರೇ ಅಣಕಿಸುವಷ್ಟು ಅವರಿಗೆ ಧೈರ್ಯವಿರದಿದ್ದರೂ, ನಾನು ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ಅವರ ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ದಕ್ಷಿಣ ಭಾರತದ ಭಾಷೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಜನರಲ್ಲಿರುತ್ತಿದ್ದ ವಿಚಿತ್ರ ಅನಿಸಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಮಾತನಾಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೆ. ಕೆಲವು ಗಂಡು ಮಕ್ಕಳು ಮೆಲ್ಲಗೆ, 'ಇಡ್ಲಿ ದೋಸಾ' ಎಂದೋ ಇಲ್ಲವೆ 'ಅಯ್ ಅಯ್ಯಯೋ' ಎಂದೋ ಹೇಳಿಬಿಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಈ ಪದಗಳನ್ನು ಹಿಂದಿ ಸಿನಿಮಾಗಳಲ್ಲಿ ಆಗಾಗ ಬಳಸಿದ್ದನ್ನು ನೋಡಿ, ತಮಿಳಿಗರು ಇಷ್ಟೇ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅವರು ತಿಳಿದಿರುತ್ತಿದ್ದರು! ಒಮ್ಮೆ ಬಹಳ ಕೋಪಕ್ಕೊಳಗಾದವಳಂತೆ ನಟಿಸಿ, ತಮಿಳನಲ್ಲಿರುವ ಶ್ರೀಮಂತ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಿದೆ. ಹಿಂದಿ ಹಾಗೂ ತಮಿಳಿಗಿರುವ ಪದ ಬಳಕೆಯ ಸಾಮ್ಯತೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಹೇಳಿ, ತಮಿಳಿನ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಸಮೃದ್ಧ ಲಲಿತ ಕಲೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿಸಿದೆ.

ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಜನಪ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು ಪರಸ್ಪರವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಆಗಬೇಕಾಗಿದೆ. ನಾನು ನಿನ್ನ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತು ಅದನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತೇನೆ. ಹಾಗೆಯೇ ನೀನು ನನ್ನ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿತು ಅದನ್ನು ಗೌರವಿಸಬೇಕು! ಇದು ಅಷ್ಟು ಸುಲಭವಾದದ್ದು! ಬಹುಭಾಷಾ ಪರಿಸರದ ಬಡಾವಣೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಡಿ; ಅವರು ೩-೪ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯಾಸವಿಲ್ಲದೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಒಂದು ಭಾಷೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆಗೆ

ಸರಾಗವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಂಡು ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನ ಇಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳು ಸಹ ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶ ಹಾಗೂ ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರದ ಗಡಿ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿದ್ದ ಕಾರಣ ಹಿಂದಿ, ತಮಿಳು ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಅಲ್ಲದೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಉರ್ದು ಹಾಗೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಮರಾಠಿಯನ್ನು ಕೂಡ ಕಲಿತರು. ದ್ವಿಭಾಷಿಕ/ಬಹುಭಾಷಿಕ ಪೋಷಕರ ಮಕ್ಕಳಾಗಿರುವುದು ಸಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬಹುಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ.

ದ್ವಿಭಾಷಿಕತೆ/ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಯೋಜನೆಗಳು/ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡುವ ವಿವಿಧ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವುದು:

- ಸ್ವಾಗತ ಕೋರಲು ಬಳಸುವ ಪದಗಳು
- ಕುಟುಂಬದ ಸದಸ್ಯರೊಡನೆ ಹೊಂದಿರುವ ಸಂಬಂಧ ಸೂಚಕ ಪದಗಳು ಹಾಗೂ ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳು
- ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಅಕ್ಷರಮಾಲೆ
- ದಿನನಿತ್ಯ ಬಳಸುವ ಪದಗಳು. ಅಂದರೆ ತರಕಾರಿ, ಹಣ್ಣು, ದಿನಸಿ ಪದಾರ್ಥಗಳ ಹೆಸರುಗಳ ಪಟ್ಟಿ.

ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಆಡಿಸಬಹುದಾದ ಆಟಗಳು:

೧. ನಾವು ಈ ಆಟವನ್ನು ನಮ್ಮ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಬೇಸಿಗೆ ರಜೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಆಡುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಎಲ್ಲರೂ ಸೇರಿ ಒಂದು ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಆ ಅಕ್ಷರದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಪದ/ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದೆವು. ಉದಾ 'ನ'. 'ನ'ದಿಂದ ನರೇಂದ್ರ – ಹುಡುಗನ ಹೆಸರು, ನೀತ – ಹುಡುಗಿಯ ಹೆಸರು, ನಾಗಪುರ – ನಗರದ ಹೆಸರು, ನಾಕ್ – ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮೂಗು (ದೇಹದ ಭಾಗ), ನಮಕ್– ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಉಪ್ಪು (ಪದಾರ್ಥದ ಹೆಸರು), ನವರಂಗ್– ಸಿನಿಮಾ ಹೆಸರು, ನಾರಂಗಿ – ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಕಿತ್ತಳೆ ಹಣ್ಣು, ನಾಚ್ನಾ– (ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ನೃತ್ಯ ಮಾಡುವುದು) – ಕ್ರಿಯಾಪದ, ಇತ್ಯಾದಿ.

ಹೀಗೆಯೇ ಒಂದು ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಆರಿಸಿಕೊಂಡು ಪ್ರತಿ ಮಗುವೂ ತನ್ನ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಅಕ್ಷರದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಒಂದು ಪದವನ್ನು

ಬರೆಯಲು ಹೇಳಬಹುದು. ಈ ರೀತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ಮಗುವಿನ ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ, ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಪದಗಳನ್ನು ಅನೇಕ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಣ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.

೨. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಪ್ಪಾಗಿ ಉಚ್ಚರಿಸಲಾಗುವ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲವೆ ೨–೩ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉಚ್ಚಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಮ್ಯತೆ ಇರುವ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು. ಆದರೆ ಆ ಅಕ್ಷರಗಳಿರುವ ಪದಗಳ ನಡುವೆ ಅರ್ಥ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರಲಿ. ಉದಾ: ಜ ಹಾಗೂ ಝ. ಅನೇಕ ಪರ್ಶಿಯನ್ ಹಾಗೂ ಅರೇಬಿಕ್ ಭಾಷೆಗಳ ಶಬ್ದ/ಪದಗಳು ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪದಗಳು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಕೊಂಡಿವೆ.

ಅಂಥ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ 'ಝ' ಶಬ್ದದಲ್ಲಿದೆ. ಈ ಶಬ್ದವು ಉರ್ದು ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಸೇರಿಕೊಂಡಿದೆ. ಹಿಂದಿಯಲ್ಲೂ ಸಹ 'ಝ' ಶಬ್ದ ಇದೆ, ಹಾಗೂ ಸುಶಿಕ್ಷಿತರಾದವರೂ ಸಹ 'ಝ' ಅನ್ನು 'ಜ' ಎಂದು ಉಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾರೆ:

ಮುಂದೆ, ಒಂದೇ ರೀತಿ ಇರುವಂತೆ ಕೇಳಿಸುವ ನಾಮಪದಗಳ ಹೆಸರುಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಆ ಪದಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಅರ್ಥ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ವಿವರಿಸಬಹುದು. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಳಬಹುದು:

ಝರಾ – Zara - a little – ಸ್ವಲ್ಪ

ಜರಾ – Jara - old age – ಮುಪ್ಪು

ಝಮಾನ– Zamana - a particular period – ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾಲಘಟ್ಟ

ಜಮಾನ– Jamana - to curdle – ಹೆಪ್ಪು ಹಾಕುವುದು

೩. ಬಹಳಷ್ಟು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕೆರಳಿಸಬಲ್ಲ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂದರೆ, ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಉಚ್ಚಾರಣೆ ಇರುವ, ಆದರೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ಅರ್ಥವಿರುವ ಪದಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಳುವುದು. ಉದಾ:

- More – ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಈ ಪದದ ಅರ್ಥ ಹೆಚ್ಚು ಎಂದು, ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ 'ನವಿಲು' ಹಾಗೂ ತಮಿಳಿನಲ್ಲಿ ಮಜ್ಜಿಗೆ ಎಂಬುದು ಈ ಪದದ ಅರ್ಥಗಳಾಗಿವೆ.
- Hii - HE– ಇದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಹಾಗೂ ಮರಾಠಿಯಲ್ಲಿ ಅವನು ಎಂಬ

ಪುಲ್ಲಿಂಗ ಸರ್ವನಾಮವಾಗಿದ್ದರೆ, ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಇದು 'ಮಾತ್ರ' ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಥವಾ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ತೋರಲು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕಾದಾಗ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಕ್ರಿಯಾ ವಿಶೇಷಣ ಪದವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಂತಹ ಹಲವಾರು ಪದಗಳನ್ನು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಅವುಗಳಿಗೆ ಹೊಂದುವ ಹಾಗೆ ಸಣ್ಣ ಕಥೆಗಳನ್ನೋ ಇಲ್ಲವೆ ಹಾಸ್ಯಮಯ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನೋ ರಚಿಸಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಬಹುಭಾಷಿಕತೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಂದು ಅದ್ಭುತ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಬಹುದಲ್ಲವೇ? ಇದನ್ನು ಮಾಡುವ ಮನಸ್ಸು, ಒಲವು ನಮಗಿದ್ದರೆ, ಇದು ಕಷ್ಟದ ಕೆಲಸವೇನಲ್ಲ! ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಹೀಗೆ ಒಗ್ಗೂಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ದೇಶದ ಐಕ್ಯ ಹಾಗೂ ಒಗ್ಗಟ್ಟನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಜೊತೆ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹೃದಯಗಳಲ್ಲಿ ನೀವೊಂದು ಸ್ಥಾನವನ್ನೂ ಪಡೆಯಬಲ್ಲಿರಿ!

*   *   *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯೊಬ್ಬರು ಮಕ್ಕಳ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವುದು ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆ?

೨. ಕೇಂದ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿಗೆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ತಿಳಿದಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿ. ಭಾರತದಲ್ಲಿರುವ ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀವು ತಿಳಿದಿರುವ ಸಮಾಜದ ಸನ್ನಿವೇಶ ಮತ್ತು ನಿಮ್ಮ ಅನುಭವದ ಮೇಲಿಂದ ವಿವರಿಸಿ.

೩. ಬಹುಭಾಷಿಕತೆಯು ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ನಿಮ್ಮ ಚಿಂತನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ. ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಹೇಗೆ?

ಆಶಾ ಅಯ್ಯರ್: ಅಲಿಯಾಸ್ ಆಯಿಶಾ ಬೀ ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತ್ತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಯನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಸಣ್ಣಕಥೆಗಳ ಬರಹಗಾರ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅನುವಾದಕಿಯಾದ ಇವರು ಪಿಜಿಟಿ ಹಿಂದಿ ಅಧ್ಯಾಪಕಿಯಾಗಿ ಹಾಗೂ ಕೇಂದ್ರೀಯ ವಿದ್ಯಾಲಯಗಳಲ್ಲಿ ಉಪ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇವರನ್ನು asha.yunus52@gmai.com. ಇಲ್ಲಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸಿ.

ಅನುವಾದ: ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 2 July 2012.

ಭಾಗ ೪:

ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳು

೧

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಭಾಷೆ–ತಾತ್ತ್ವಿಕತೆಯಿಂದ ಆಚರಣೆಯೆಡೆಗೆ

– ನಿಶಾ ಬುಟೋಲಿಯ

('ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅರ್ಥ–ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು, ಆದ್ದರಿಂದ ಎಲ್ಲ ಬೋಧನೆಯೂ ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ.' (NCF, ೨೦೦೫, ಪು ೩೯)

ಸಾರಾಂಶ: ಈ ಲೇಖನವು ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಜಗತ್ತಿನ ಬಗೆಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ಅವರ ಸಮಗ್ರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಕಾರಿಯಾಗಬಲ್ಲುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಮತ್ತು ಆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಧಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಸೀಮಿತ ಎಲ್ಲೆಗಳಾಚೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅರ್ಥ–ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ 'ಎಲ್ಲ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುವ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಭಾಷೆ' ಎಂಬ ಸೂತ್ರದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಆಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ವಿವರಿಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಭಾಷೆ– **Language across Curriculum**, ಅರ್ಥ–ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳು– **meaning-making contexts**, ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ– **cognitive engagement**, ಸಮಾನ ಕೇಂದ್ರವುಳ್ಳ ಅನೇಕ ವರ್ತುಲಗಳು– **concentric circles**, ಮೂಲ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ– **prototypical resource**, ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ– **theme based teaching and learning process**, ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ವಾಚನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲ– **age appropriate literature and reading materials**, ಹೊರೆಯಿಲ್ಲದೆ ಕಲಿಯುವುದು– **learning without burden.**

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಕಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಕೈಗೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ?

ನಮ್ಮ ಎಲ್ಲ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳೂ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಯುವ

ಸಕ್ರಿಯವಾದ ಮಾತುಕತೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಅವರನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಸರಳ ಪ್ರಯೋಗಗಳಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿದ ಹೊಳಹುಗಳಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಂಡಂಥವು. ಮಕ್ಕಳು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಸ್ಪರ್ಶಿಸಿ ಅವು ಹೇಗಿವೆಯೆಂಬ ಅನುಭವ ಪಡೆದುಕೊಂಡು, ಅವುಗಳನ್ನು ಎಸೆದು, ಅವುಗಳನ್ನು ನೆಲಕ್ಕೆ ಅಪ್ಪಳಿಸಿ, ಅವುಗಳನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಿ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ, ಬೇರೆಯವರು ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಕೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ, ತಮ್ಮದೇ ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರವಾಗಿ ಹೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಇವನ್ನೆಲ್ಲ ಮಾಡುವಾಗ ಮಕ್ಕಳು ನಿರಂತರವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಪೂರ್ವಾನುಭವಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು ಅವುಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಲೂ ಮತ್ತು ಅದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತಲೂ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪೂರ್ವಾನುಭವದಿಂದ ದೊರೆತ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಹಾಗೆ ಮತ್ತು ಬಯಸಿದ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗುವ ಹಾಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಡಲು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ (ಹಾಗಂತ ನಾವು ನಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ದಾಖಲೆಗಳ ಮೂಲಕವಂತೂ ಸೂಚಿಸಿರುತ್ತೇವೆ!)

ಭಾಷೆ ಎಂದರೇನು?

ಹ್ಯಾಲಿಡೇಯವರ ಪ್ರಕಾರ (೧೯೯೩) "ಭಾಷೆಯೆಂಬುದು ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಮೂಲ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ" (ಪು ೧). ಒಂದು ಮಗುವು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ಜಗತ್ತನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತದೆ. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ವಿವರಣೆಯ ಸಲುವಾಗಿ ಮತ್ತು ತನ್ನ ಸುತ್ತಲಿನ ವಿದ್ಯಮಾನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿದಂತೆಲ್ಲ ಮಗುವಿನ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯೂ ಆಳವಾಗುತ್ತ ಹೋಗುತ್ತದೆ. "ಭಾಷೆಯು ಮಗುವಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ಮನೋಧೋರಣೆ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಅದು ಹೊಂದಬಹುದಾದ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಅದರ ಒಟ್ಟಾರೆ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ," ಎಂದು ಕೃಷ್ಣ ಕುಮಾರ್ ಅವರು (೧೯೮೬) ಸೇರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಭಾಷೆಯು ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಕಲಿಕೆಗಳ ಕೇಂದ್ರ ಸ್ಥಾನದೊಳಗೆ ಇದೆ. ಎನ್

ಸಿ ಎಫ್ ಪ್ರಕಾರ (೨೦೦೫) "…. ಒಂದು ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಬೋಧನೆಯೂ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ" (ಪು ೩೯).

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಕೈಗೊಳ್ಳಬೇಕು?

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಮಾತೃಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಮೈಗೂಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಲಕ್ಷ್ಯಗೊಟ್ಟು ಗಮನಿಸಿದರೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನಾವು ಹೇಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಖಂಡಿತ ಒಂದು ಒಳನೋಟ ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಾಲ್ಕನೆಯ ವರ್ಷದಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ವಸ್ತುವನ್ನು 'ಚೀಲ' ಎಂದು ಕರೆದಾಗ, ಅವರೆಲ್ಲ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೀಲವನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಚೀಲಗಳ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಆ ಚೀಲವು ಪ್ಲಾಸ್ಟಿಕ್ಕಿನದ್ದೋ, ಸೆಣಬಿನದ್ದೋ ಅಥವಾ ಬಟ್ಟೆಯದೋ ಎಂಬುದೂ ಅವರಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಚೀಲಗಳು ವಿವಿಧ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಂದ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಕ್ಕಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅವರು ಆ ವಸ್ತುವನ್ನು 'ಚೀಲ' ವೆಂದು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲರು. ಈ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಗಮನಿಸಿದರೆ ಒಂದು ವಿಚಾರ ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ. ಏನೆಂದರೆ, ಒಂದು ಚೀಲವನ್ನು ಚೀಲವೆಂದು ಗುರುತಿಸಲು ಅದಕ್ಕೊಂದು ಹಿಡಿಕೆ ಇದೆಯೆಂಬುದೂ ಮತ್ತು ಅದರೊಳಗೆ ಸಾಮಾನುಗಳನ್ನು ಹಿಡಿಸುವಷ್ಟು ಜಾಗವಿದೆ ಎಂಬುದೂ ಗೊತ್ತಿರಬೇಕು. ಚೀಲದ ಹಿಡಿಕೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರಬಹುದು, ಆದರೂ ಮಕ್ಕಳು ಅದನ್ನು 'ಚೀಲ'ವೆಂದು ಗುರುತಿಸಬಲ್ಲರು. ಎಲ್ಲ ಹಿಡಿಕೆಗಳಿಗೂ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಸಾಮ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಅವರಿಗೆ ಗೊತ್ತಾಗುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚು ಕಡಮೆ ಎಲ್ಲವೂ ಇಂಗ್ಲೀಷಿನ "U" ಆಕಾರದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ 'U' ಆಕಾರದ ಹಿಡಿಕೆಯುಳ್ಳ ಸ್ಟೀಲಿನ ಪಾತ್ರೆಯನ್ನೂ ಅವರು ಚೀಲವೆಂದು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುತ್ತ ಹೊಸ ಹೊಸ ಶಬ್ದಗಳನ್ನೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೂ ಕಲಿಯುವುದು ಹೀಗೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ಹಿಡಿಕೆಯಿರುವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನು ಹಿಡಿಸಲು ಜಾಗವಿರುವ ಎಲ್ಲ ವಸ್ತುಗಳೂ ಚೀಲಗಳಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಆ ಮಗುವು ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ತನ್ನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಇದು ಬದುಕಿನುದ್ದಕ್ಕೂ ನಡೆಯುತ್ತಲೇ ಇರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಗುವು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದಾಗ ಅದರ ವಯಸ್ಸು ಮತ್ತು ಅದು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ಹೊರ ಜಗತ್ತಿಗೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಅವುಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರಿಯುತ್ತದೆ. ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಮಗುವೊಂದಕ್ಕೆ ಕೆಲವು ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟು ಇವುಗಳನ್ನು ವರ್ಗೀಕರಿಸು ಎಂದು ಹೇಳಿದರೆ ಅವಳು/ಅವನು ಆಯಾ ವಸ್ತುವಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥವನ್ನು ನಮ್ಮ ಎದುರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಬಹುದು. ಆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥಗಳು ವಯಸ್ಕರ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಿತವಾಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಒಪ್ಪಿತವಾಗದೇ ಇರಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೆ ಅವಳು/ಅವನು ಆ ವಿಂಗಡಣೆಗೆ ಇರುವ ತಾರ್ಕಿಕ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡಲು ಸಹಾ (ಹೆದರಿಕೆ/ಹಿಂಜರಿಕೆ/ಅಥವಾ ಅಂತಹ ಕಾರಣಾಂಶಗಳಿಂದ) ಆಗದೇ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವಳು/ಅವನಿಗೆ ಆ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಯಾಕೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು, ಅವುಗಳ ಆಕಾರಗಳು, ಗಾತ್ರ, ಅವು ಎಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ತಿನ್ನಬಹುದೆ ಎಂಬಿತ್ಯಾದಿ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗೆಗೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಇದ್ದಿರಬಹುದು. ನನಗೆ ಅನ್ನಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ಈ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಮೂಡಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲಿಯತನಕ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಎಲ್ಲೆಗಳಿಂದ ವಿಭಜಿತಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ–ನನಗೆ ಆಕಾರಗಳ ಬಗೆಗೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಇದೆಯಾದ್ದರಿಂದ ನಾನು ಗಣಿತವನ್ನು ಬಲ್ಲೆ; ನನಗೆ ವಸ್ತುವಿನ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಗೊತ್ತಿರುವುದದರಿಂದ ನನಗೆ ಪರಿಸರ ವಿಜ್ಞಾನ ಗೊತ್ತು; ಅದರ ಸರಿಯಾದ ಹೆಸರು ಹೇಳಿದ್ದೇನಾದ್ದರಿಂದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಲ್ಲೆ ಎಂಬ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ.

ಇದನ್ನೇ ಮುಂದುವರಿಸಿ, ಮಗುವೊಂದು ಅತಿ ಚಿಕ್ಕ ವಿವರಗಳನ್ನೂ ಬಿಡದೆ ಚೀಲದ ಎಲ್ಲ ವಿವರಗಳ ವರ್ಣನೆ ಮಾಡಿತು ಎಂದಿಟ್ಟುಕೊಂಡರೆ– ಚೀಲದ ಗಾತ್ರ, ಆಕಾರ, ಅದು ಯಾವ ವಸ್ತುವಿನಿಂದ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟದ್ದು, ಅದರ ವಿನ್ಯಾಸ, ಅದರ ಮೇಲೇನಾದರೂ ಕಸೂತಿ ಕೆಲಸ, ಅಥವಾ ಚಿತ್ರವಿದ್ದರೆ ಅದನ್ನೂ, ಜೊತೆಗೆ ಅದಕ್ಕೇನಾದರೂ ಜೇಬುಗಳಿದ್ದರೆ ಎಷ್ಟಿವೆ, ಝಿಪ್ ಇರುವ ಜೇಬುಗಳು ಎಷ್ಟು, ಅದಕ್ಕೆಷ್ಟು ಗುಂಡಿಗಳಿವೆ ಎಂದು ಎಲ್ಲ ವಿವರಗಳನ್ನೂ ಅದು ಗುರುತಿಸಿದರೆ ಆಗ–ಅಲ್ಲಿ ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಎರಡು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಡೆದಿರುತ್ತವೆ. ಒಂದೆಡೆ ಅವಳು/ಅವನು ಚೀಲವನ್ನು ವರ್ಣಿಸಲು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಮಾಡಿದ ಚಿಕ್ಕ ಚಿಕ್ಕ ವಿವರಗಳ ವರ್ಣನೆಯಿಂದ ಅವಳು/ಅವನು ಆ ಚೀಲವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರುವುದಾಗಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಅನೇಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳು ನಮಗೆ ಲಭ್ಯವಿವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಸುತ್ತಲಿನ ಜಗತ್ತಿನೊಂದಿಗೆ

ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ ಸಂಬಂಧಿತವಾಗಿ (cognitive–ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ) ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಜೊತೆ ಜೊತೆಗೆ ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತದೆ.

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಭಾಷಿಕ ಘಟಕಗಳನ್ನು (ಶಬ್ದಗಳು, ಹಾವಭಾವಗಳು, ಒತ್ತು, ದನಿಯ ಏರಿಳಿತ ಇತ್ಯಾದಿ) ಔಚಿತ್ಯಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬಳಸಿದರೆ ಅದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಸೂಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಯಾವ ಶಬ್ದಗಳನ್ನು ಯಾರೊಂದಿಗೆ ಬಳಸಬಹುದು? ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಎಲ್ಲಿ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಬೇಕು? ಯಾವ ಅಂಶವನ್ನು ಅವರು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ? ಅದಕ್ಕೆ ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬೇಕು? ವಾದಸರಣಿಗಳಲ್ಲಿ ಏನಾದರು ಕೊರತೆ ಇದೆಯೇ? ಮಾತಿನ ಒಟ್ಟೂ ತಾತ್ಪರ್ಯ ಏನು? ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲೂ ಚರ್ಚೆಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಸರಿಯಾದ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವು ಅವಶ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಕೌಶಲ, ವಾಕ್ಯ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಕೌಶಲ, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದು ಮೊದಲಾದ ಸಂಗತಿಗಳೂ ಮುಖ್ಯ. ಜ್ಞಾನಗ್ರಹಣ (cognitive–ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ) ಸಂಬಂಧಿತ ಈ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಂದ ಕಲಿಯಬಹುದಾದರೂ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಾತ್ರ ವಿಷಯದ ಒಳ ಅಂಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕವೇ ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಣಕ್ಕೆ ಭಾಷೆ ಬೇಕು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯೊಂದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ನಮಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಣವು ಅವಶ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇವೆರಡನ್ನೂ ಬೇರ್ಪಡಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಇವತ್ತಿನ ಸನ್ನಿವೇಶ

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಗಣಿತ, ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳು, ಮತ್ತು ಸಮಾಜ ವಿಜ್ಞಾನ (EVS) 'ಪ್ರಧಾನ' ವಿಷಯಗಳು. ಉಳಿದ ವಿಷಯಗಳಾದ ಕಲೆ, ಕರಕೌಶಲ, ಮತ್ತು ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ(P E)ಗಳನ್ನು ಸಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು (ಪಠ್ಯೇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು) ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಎಷ್ಟು ಜನ ವಿಜ್ಞಾನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ? ಅಥವಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅರ್ಥ–ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುತ್ತಾರೆ? ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಜನರಿಗೆ 'ದ್ಯುತಿ ಸಂಶ್ಲೇಷಣಾ ಕ್ರಿಯೆ' (ಫೋಟೋ ಸಿಂಥೆಸಿಸ್) ಎಂಬ ಪರಿಭಾಷೆಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಪಡೆಯುವ ಅವಕಾಶವಿತ್ತು? ಅದು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಎಂದು ನಾವು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ತದ್ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಎಷ್ಟು

ಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಂಡು ಅವುಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ ಅವುಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ? ಅದೇ ರೀತಿ ಭಾಷೆಯ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಇತಿಹಾಸ, ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಭೂಗೋಳಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಾಠಗಳಿದ್ದರೆ ಅಲ್ಲಿಯೂ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರಿಂದ ಒಂದು ವಿಷಯವಂತೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಎಷ್ಟು ಪ್ರತ್ಯೇಕಗೊಂಡಿವೆಯೆಂದರೆ ಒಂದೇ ತರಗತಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಹೋಗುವ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿಯೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಹಯೋಗ ಬಹಳ ಅಪರೂಪವೆನ್ನಬಹುದು.

ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಗ್ರಹಿಕೆ 'ಭಾಷೆಯು ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮ' ಎಂಬುದು. ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯು ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮ ಮಾತ್ರವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅವರ ಉತ್ತರ ಹೀಗಿತ್ತು: ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಯಾವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೋ ಆ ಭಾಷೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ಸಿಗಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದನ್ನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬೇಕು. ಇದರ ನಿಹಿತಾರ್ಥ ಏನೆಂದರೆ ಬೋಧಿಸುವವರಿಗೆ ಒಂದು ಭಾಷೆ ಬೇಕು. ಅಲ್ಲಿ ಮಗುವಿದ್ದರೆ ಅದು ಕೇವಲ ಅನುಸರಿಸಲು ಮಾತ್ರ. ಅವಳು/ಅವನಿಗೆ ಒಂದು ಭಾಷೆ ಬೇಕೇ ಬೇಕು ಅಂತಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಬೋಧನೆಯ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಅವರು ಹೇಗೋ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಏನೋ ಗಂಭೀರವಾದ ದೋಷವಿದೆ ಎಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಭಾಷೆಗೆ ಜಾಗವೆಲ್ಲಿದೆ? ಒಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಮಗುವು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ತಾನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಗತಿ ಏನು? ಇಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯೆಂಬುದು ಕೇವಲ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿಬಿಡುವುದರಿಂದ ಮಗುವಿನ ಭಾಷೆಯ ಉಪಯುಕ್ತತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಬಗೆಯನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಬೋಧನೆಯ ಇಡೀ ಪರಿಪಾಠವೇ ವಿಫಲವಾಗಬಲ್ಲದು.

ಪರಿಗಣನೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆ

ಪಾಠಸೂಚಿಯು (ಸಿಲೆಬಸ್) ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿಂಗಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ ಮತ್ತು ಅದರಂತೆಯೇ ಅರ್ಥವೂ; ಅತ್ತ ಮಕ್ಕಳು ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ, ಇತ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಅರ್ಥ–ರಚನೆಯ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮುಂದಿನ ಮಾರ್ಗ

ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಲು ಇರುವ ಒಂದೇ ಮಾರ್ಗವೆಂದರೆ 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸುವ ಒಂದು ಭಾಷೆ' ಎಂಬ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದು. ಎನ್ ಸಿ ಎಫ್ (೨೦೦೫) ನ ಪ್ರಕಾರ, 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಭಾಷಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಬಹುಶಃ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆಯೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅರ್ಥ–ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅಧಿಗ್ರಹಣ ಮಾಡಬಹುದು, ಆದ್ದರಿಂದ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಬೋಧನೆಗಳೂ ಒಂದರ್ಥದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಗಳೇ ಆಗಿವೆ' (ಪು ೩೯).

'ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಭಾಷೆ' ಎಂಬ ಮಾರ್ಗವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೇರ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡುವುದರ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅದರಿಂದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚದಲ್ಲಿ ಹೊಸತನ್ನೇನಾದರೂ ಅನ್ವೇಷಿಸಬಹುದು, ಶೋಧನೆ ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬಹುದು. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅವರವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವರ್ಧಿಸುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾದಾಗ ಮಗುವಿಗೆ ಗೌರವ ಸಿಕ್ಕಂತಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವ–ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೊಳಗೆ ತಾನೂ ಭಾಗಿಯಾದಂತೆ ಮಗುವಿಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ; ಮಗುವಿನ ಭಾಷೆ ಯಾಕೆ ವರ್ಧಿಸುತ್ತದೆಯೆಂದರೆ ಅವಳು/ಅವನು ಇತರ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಯುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನಾಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೂ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮೊದಲೇ ಹೇಳಿದ ಹಾಗೆ ಅವಳು/ಅವನು ಸುತ್ತಲಿನ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯೂ ವರ್ಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ 'ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ' ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಉತ್ತೇಜನ ನೀಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ನಾವು ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಫಲಕಾರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಒಂದು ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆ ನೀಡಿದೆವು. ಆ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಮತ್ತು ನನ್ನ ತಂಡ[೧] ಈ 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮವ್ಯಾಪಿ ಭಾಷೆ'ಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡಿದೆವು.

ಅದರ ಅಂಗವಾಗಿ ನಾವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ (ಒಂದರಿಂದ ಐದನೆಯ ತರಗತಿ) ಕಲಿಸಲಾಗುವ ಎಲ್ಲ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮತ್ತು ಪಾಠಸೂಚಿ ಎರಡನ್ನೂ

---

೧. ನಾವು, ಆದಿತ್ಯ ಬಿರ್ಲಾ ಪಬ್ಲಿಕ್ ಸ್ಕೂಲ್, ಖರಾಚ್ ಶಾಲೆಯ ತಂಡ, ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞ ಶ್ರೀ ರಸಿಕ್ ಭಾಯಿ ಶಾ ಅವರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ವಿಷಯಾಧರಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡೆವು.

ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದೆವು. ಚರ್ಚೆ ಮಾಡಬೇಕಾದಂತಹ ಎಲ್ಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು, ಪೋಷಿಸಬೇಕಾದಂತಹ ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಮತ್ತು ಒಂದರಿಂದ ಐದನೆಯ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಸುವಂತಹ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನೂ ನಾವು ಮೊದಲು ಗುರುತಿಸಿದೆವು. ಈ ಎಲ್ಲ ಐದು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಮೂರು ವಿಷಯಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿದ್ದವು ಮತ್ತು ಅವು ಪಾಠಸೂಚಿಯಲ್ಲಿದ್ದ ಬಹಳಷ್ಟು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು. ಅವು ಯಾವುವೆಂದರೆ, 'ಮೈ ಸೆಲ್ಫ್' (ನನ್ನ), 'ವಾಟರ್' (ನೀರು), ಮತ್ತು 'ಟ್ರೀಸ್ ಇನ್ ದ ಪ್ಲೇ ಗ್ರೌಂಡ್' (ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಮರಗಳು). ಈ ಕೆಳಗಿನ ಮಾನದಂಡಗಳ ಮೇಲೆ ನಾವು ವಿಷಯಗಳನ್ನು (themes) ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡೆವು.

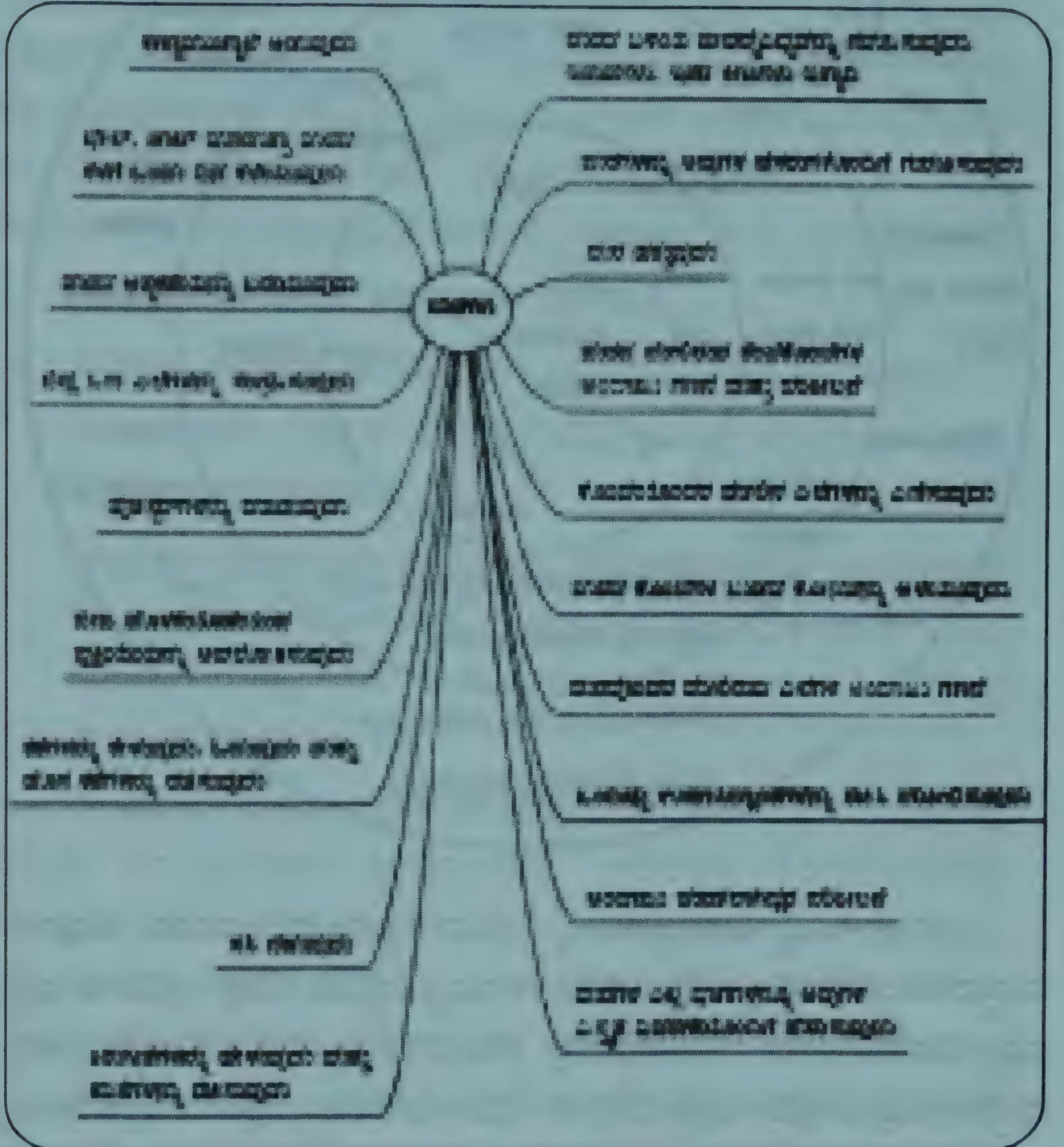
- ವಿಷಯಗಳು ಬಹಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರಬೇಕು.
- ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅದರಿಂದ ಒಂದು ನೇರ ಅನುಭವ ಸಿಗುವಂತಾಗಬೇಕು.
- ವಿಷಯಗಳು ಮಕ್ಕಳ ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರವಾಗಿರಬೇಕು.
- ಅವು ತೀರ ವಿಶಾಲವಾದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಾರದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ನಮ್ಮ ಭೂಮಿ'. ಯಾಕೆಂದರೆ ಆ ವಯಸ್ಸಿಗೆ ಮಗುವು 'ಭೂಮಿ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅದರ ವೈಶಾಲ್ಯವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವುದೂ ಕಷ್ಟ.

ಈ ಮೂರು ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ನಾವು ಒಂದು ವರ್ಷ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದೆವು. ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಶುರುವಾದದ್ದು ಐದನೆಯ ತರಗತಿಯವರೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುವ ಹಾಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಸುತ್ತಲೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು, ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಹೆಣೆದೆವು. ಹೀಗೆ ನಮಗೆ ಪ್ರತಿ ವಿಷಯದ ಮೇಲೂ ಒಂದರೊಳಗೊಂದು ಸಮಾನ ಕೇಂದ್ರವುಳ್ಳ ಅನೇಕ ವರ್ತುಲಗಳು (concentric circles) ಸಿಕ್ಕವು. ಆಕೃತಿ ಒಂದರಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಆಕಾರ, ಗಾತ್ರ, ಬಣ್ಣ, ವಿಧ ವಿಧದ ಬೇರುಗಳು, ಕೋನಗಳು, ಅಡ್ಡಳತೆ, ಉದ್ದಳತೆ, ಎಲೆಗಳು, ಮತ್ತು ದ್ಯುತಿ ಸಂಶ್ಲೇಷಣೆಯಂತಹ ಅನೇಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು 'ಆಟದ ಮೈದಾನದಲ್ಲಿ ಮರಗಳು' ಎಂಬ ಒಂದು ವಿಷಯದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಣೆಯಬಹುದು. ಸಮಾನಕೇಂದ್ರವುಳ್ಳ ವರ್ತುಲಗಳು ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯಿಂದ ನಮಗೆ ಒಂದು ಸರಳ ವಿಷಯವನ್ನು (ಥೀಮ್) ಹೇಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ವಿವರಣೆಗೆ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ನೋಟ ಸಿಗುತ್ತದೆ.



ನಾವು ಒಮ್ಮೆ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಅಂತಿಮಗೊಳಿಸಿದ ಅನಂತರ ಅವುಗಳ ಸುತ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನೂ ಕಲಿಕಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದೆವು. ಆಮೇಲೆ ಎಲ್ಲ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳಿಗೂ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮೂಲಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳ ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ತಕ್ಕ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಇತರ ವಾಚನಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಂಡೆವು. ಬೇಕಾದ ಒಳಾಂಶಗಳು ಸಿದ್ಧಗೊಂಡ ಮೇಲೆ ನಾವು ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಮತ್ತು ಸವಾಲೆನಿಸುವ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಯೋಚಿಸಲು ಶುರು ಮಾಡಿದೆವು. ಅವು ಎಲ್ಲ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಒಂದೆಡೆ ಸೇರಿಸುವಂತಿರಬೇಕು. ನಾವು ಅಂತಹ ಅನೇಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲೆ ಹಾಕಿದೆವು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅನ್ವೇಷಣೆ, ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ದತ್ತಾಂಶಗಳ ಸಂಗ್ರಹ, ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು, ಸಂದರ್ಶಿಸುವುದು, ಸಾರ್ವಜನಿಕ

ಭಾಷಣ ಮಾಡುವುದು ಮುಂತಾದ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟವು. ಎರಡನೆಯ ಆಕೃತಿಯು ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಹೆಣೆಯಲಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ.[೨]



ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ತೀರ ಹೊಸತೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅರ್ಥ-ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭವು ಹೇಗೆ ನಮ್ಮೆದುರೇ ಲಭ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ನಮಗೊಂದು ಹೊಳಹು ಕೊಟ್ಟಿತು. ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ನಡುವಿನ ಎಲ್ಲೆಗಳನ್ನು ನಮಗೆ ತೆಗೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಭಾಷೆಯೆಂಬುದು ಕೇವಲ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನೂ ಅಲುಗಾಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು.

---

೨. ಈ ಎರಡೂ ನಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಾನು (ಲೇಖಕಿ) ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಿದೆ, ಮೊದಲನೆಯದು ಪವರ್‌ಪಾಯಿಂಟ್‌ನಿಂದ, ಎರಡನೆಯದು ಮೈಂಡ್‌ಮ್ಯಾಪ್‌ನಿಂದ.

ಈ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಯೋಜನೆಯು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಶ್ರಮವನ್ನೂ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಒಮ್ಮೆ ಆದ ಮೇಲೆ ಮಕ್ಕಳು ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ 'ಕಲಿ'ಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದೆವು. ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ನೈಪುಣ್ಯ ಸಾಧಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಅವರಿಗೆ ಶಾಲಾ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೂ ಹಿಡಿತ ಸಿಕ್ಕಿತು. ಇದು ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ 'ಹೊರೆಯಿಲ್ಲದೆ ಕಲಿಯುವುದು' ಎಂದು ನನಗೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಸ್ವತಃ ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಅನ್ವೇಷಣೆಯ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಎಷ್ಟೆಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟಷ್ಟನ್ನು ಓದುತ್ತ ಹೋಗಬೇಕು.

ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನೂ ಒಬ್ಬನೇ ಶಿಕ್ಷಕ ಕಲಿಸುವಂತಹ ಸಂದರ್ಭವಿದ್ದಾಗ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಿಲ್ಲದೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇದ್ದಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದಲ್ಲಿ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಅನ್ವಯ ಮಾಡಬಹುದು.

ಪರ್ಯಾಲೋಚನೆಗಳು

ಮೇಲೆ ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮೂರನೆಯ ತರಗತಿಯ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿದ್ದರು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾನು ಕಂಡುಕೊಂಡೆ. ಅವರು ಹಿಂಜರಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿದ್ದುದನ್ನು ಬಿಚ್ಚಿಟ್ಟರು. ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು. ಪರಸ್ಪರ ತಮ್ಮತಮ್ಮೊಳಗೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿಕೊಳ್ಳತೊಡಗಿದರು, ಎರಡನೆಯ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಕಿರುನಾಟಕಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಹೇಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟರು, ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಬರೆದರು, ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸಿದರು. ತಾವೇ ತಮಗೆ ತೋಚಿದ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬರೆದರು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನೂ ತಾವೇ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡರು. ಅವೆಲ್ಲ ಅಷ್ಟು ಪರಿಪೂರ್ಣವೇನೂ ಆಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದು ಅವರೇ ಮಾಡಿದ ಕೆಲಸವಾಗಿತ್ತು. ನನ್ನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅದು ನಿಜವಾದ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಸಂದರ್ಭದೊಳಗಿನ (ಭಾಷಾ) ಕಲಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Kumar, Krishna (1986). The child's language and the teacher: A Handbook, United Nations Children's Fund, 1986.
2. Halliday, M. A. K. (1993). Towards a languagebased theory of learning. Linguistics and Education, 5, 93-116.
3. National Council of Educational Research and Training (2005). National Curriculum Framework 2005. New Delhi: NCERT.
4. Dhankar, Rohit (October-2009). Importance of language. Learning Curve, XIII, 10-12.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. "ಭಾಷೆಯೇ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳ ತಳಹದಿ, ಹಾಗಾಗಿ ಈ ಲೇಖನವು ಹೇಳಿದಂತೆ ವಿಷಾಯಾಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಯೇ ಸರಿ" ಈ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳೇನು?

೨. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸುವ ಸನ್ನಿವೇಶವಿದ್ದರೆ ಅವರೆಲ್ಲ ಒಂದಾಗಿ 'ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ' ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಡೆಸಿದರೆ ಹೇಗಿರುತ್ತದೆ?

೩. ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿ ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕೆಂದೇ ವಿಶೇಷ ತರಗತಿಯ ಏರ್ಪಾಡು ಮಾಡಬೇಕೆ? ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುವುದು?

ನಿಶಾ ಬುಟೋಲಿಯ: ಇವರು ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಬೋಧನಶಾಸ್ತ್ರ ವಿಭಾಗದ ಸಂಯೋಜನಾಧಿಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. nisha@azimpremjifoundation.org

ಅನುವಾದ: ಪ್ರಜ್ಞಾ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 2 Number 1 January 2013.



೨

ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಸಾಕ್ಷರತೆ : ಆಫ್ರಿಕಾದ ದಕ್ಷಿಣ ಸಹರಾದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಸಂಶೋಧನೆ

– ಕ್ಯಾಥಲೀನ್ ಹ್ಯೂ

ಸಾರಾಂಶ: ಹಲವು ಭಾಷಾ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳಿಂದ ಬರುವ ವಿವಿಧ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರೆಯುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ದೇಶಗಳು ಭಾರತದಂತೆ ಬಹುಭಾಷಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ನಾಡಾಗಿವೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಆ ಬಹುಭಾಷೆಗಳೇ ಸವಾಲುಗಳಾಗಿವೆ. ಕರ್ನಾಟಕದಲ್ಲಿ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಇರುವ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗೆ ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಹೊಳಹುಗಳನ್ನು, ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಬಹು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಪ್ರಯೋಗಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ– Multilingual Education, ವಾಶ್‌ಬ್ಯಾಕ್ ಪರಿಣಾಮ– 'washback effect', ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು– manage linguistic and cultural diversity, ಆಫ್ರಿಕಾದ ಅಗೋಚರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು– invisible African education practices, ದ್ವಿಭಾಷಾ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ– immersion bilingual, ಪರಿಧಿಯಿಂದ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ– periphery to the centre, ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ– decentralisation of education, ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕಾರಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಅಮಹಾರಿಕ್– Amharic as language of privileged political power and control in Ethiopia.

ಪೀಠಿಕೆ

ವಿಶ್ವದ ದಾಕ್ಷಿಣಾತ್ಯ ದೇಶಗಳು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಥಳೀಯ ಅಥವಾ ಪ್ರಾಂತೀಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕೊಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ದೀರ್ಘವಾದ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ. ಈ ದೇಶಗಳು

ಪಾಂಡಿತ್ಯಭರಿತ ಶ್ರೀಮಂತ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಸಂಪ್ರದಾಯವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ, ಇದು ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪಕ್ಕೂ ಮುಂಚಿನ ದಿನಗಳಿಂದಲೂ ಇದ್ದದ್ದೇ. ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವು ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಯೂರೋಪಿಯನ್ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಿತು.

ಇಂದು, ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಜನರ ಸಂಚಾರ ಮತ್ತು ಜಾಗತಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಗಳ ಪ್ರಸರಣೆ, ಯೂರೋಪಿಯನ್, ಉತ್ತರ ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಆಸ್ಟ್ರೇಲೇಷಿಯಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ತಮ್ಮ ಹರಡುವಿಕೆಯನ್ನು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಉತ್ತಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ಹೋರಾಡುತ್ತಿವೆ. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ–ಉತ್ತರ ಭಾಗದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಂದ (ಹೆಲ್ಲರ್, ೨೦೦೮; ಗಾರ್ಸಿಯಾ, ೨೦೦೯; ಬ್ಲಾಕ್ಲೆಡ್ಜ್ ಮತ್ತು ಕ್ರೀಸ್, ೨೦೧೦), ದ್ವಿಭಾಷಾ–ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಬಳಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಮನ್ವಯ ವಿಧಾನಗಳ ಕೊಡುಗೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು 'ದಾಕ್ಷಿಣಾತ್ಯ' ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸೀಮಿತ ಸೆಳೆತವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಬಹುವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಉಪ–ವರ್ಗದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುವ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ವಿವಿಧ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿವೆ. ಗಮನಾರ್ಹವಾದ 'ದಕ್ಷಿಣ–ನೇತೃತ್ವದ' ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ (ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ, ೨೦೦೭; ಮೊಹಂತಿ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೯; ಒಯೇನ್ ಮತ್ತು ಗ್ಲ್ಯಾಂಜ್, ೨೦೧೦; ಹೆಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್–ಕಂಗಸ್, ೨೦೧೦), 'ಉತ್ತರ ಭಾಗದ' ದೇಶಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕೊಡುಗೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ 'ದಕ್ಷಿಣ' ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ಅಭ್ಯಸಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಕಲಿತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಕೆಲವು ಇತ್ತೀಚಿನ, ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ನಾನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಬಹುಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷೀಯತೆ (ಅಗ್ನಿಹೋತ್ರಿ, ೨೦೦೭) ರೂಢಿಯಾಗಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅವು ಸಮಗ್ರ ಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದೆಂದು ನಾನು ನಂಬುತ್ತೇನೆ. ಕೀನ್ಯಾದ ವಿದ್ವಾಂಸ ಅಲ್ ಅಮಿನ್ ಮಜ್ರುಯಿ ಅವರು (೨೦೦೨) ವಾದಿಸುವಂತೆ ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಸ್ತುತ ವೈಫಲ್ಯವೆಂದರೆ, ಯಾವೆಲ್ಲವೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಯಾವುವು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಶಾಲ ಫಲಾನುಭವ ಇರದಿರುವುದು.

ಬಹು-ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಹಿತಿ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ವಿನಿಮಯದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಈ ವಿನಿಮಯ ಆಫ್ರಿಕಾದಿಂದ (ದಕ್ಷಿಣ-ದಕ್ಷಿಣ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ-ಉತ್ತರ) ವಲಸೆ ಬಂದವರಿಂದ ಆಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ದಿಕ್ಕಿನಿಂದ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಉತ್ತರ- ದಕ್ಷಿಣಗಳ ವಿನಿಮಯಗಳು ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದಿಂದಲೂ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಿವೆ.

ಆಫ್ರಿಕಾದ 'ಅಗೋಚರ' ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು

ಪೂರ್ವ-ವಸಾಹತುಶಾಹಿ ಕಾಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಂಚೆ ಬಹುಭಾಷಾ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ, ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪದ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಅವಧಿಗಳನ್ನು ಆಫ್ರಿಕಾ ಅನುಭವಿಸಿದೆ ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ಮಾಲಿ ದೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಟಿಂಬಕ್ಟು ಹಸ್ತಪ್ರತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಭಾಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಹರಡಲು, ಪೂರ್ವದ ಈಜಿಪ್ಟಿನ ಹಸ್ತಪ್ರತಿಗಳನ್ನು, ಚಿತ್ರಕಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೋಪ್ಟಿಕ್ ಕ್ರಿಶ್ಚಿಯನ್ ಶೈಲಿಯನ್ನು ಗೀಝ್ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು ಎಂದು ಅರೇಬಿಕ್ ಲಿಪಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆದಿರುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳಿವೆ. ಹನ್ನೆರಡನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಉತ್ತುಂಗಕ್ಕೇರಿದ ಮಾಲಿಯಲ್ಲಿನ ವಿವಿಧ ಭಾಷೆಗಳ ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಇಟಾಲಿಯನ್ ನವೋದಯ ಕಾಲಕ್ಕಿಂತಲೂ ಮುಂದುವರಿದಿತ್ತು.

ಆದರೂ, ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಉತ್ತರಾರ್ಧದಲ್ಲಿ ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ವಿಭಾಗೀಕರಣವು ಅದರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಈ ಅವಧಿಯ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು 'ಅಗೋಚರವಾಗಿಸಿದವು' (ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್-ಕಂಗಸ್, ೨೦೦೦). ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಗೆ ಹೊರಗಿರುವ ಮತ್ತು ಒಂದೇ ಪ್ರಬಲ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಮಾಜಗಳಿಗೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ಯೂರೋಪಿಯನ್ ಅಥವಾ ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾದರಿಗಳು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿರುವ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮೇಲೆ ಹೇರಲ್ಪಟ್ಟವು. ತೀರ ಇತ್ತೀಚಿನ 'ಫಲಿತಾಂಶ ಆಧಾರಿತ' ಅಥವಾ 'ರಚನಾತ್ಮಕವಾದಿ' ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಸರಿಹೊಂದದ ಮಾದರಿಗಳಾಗಿದ್ದು, ಇವು ದುಬಾರಿಯಾಗಿದ್ದು ಆಫ್ರಿಕಾದಾದ್ಯಂತ ಹೊರೆಯಾಗಿವೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳು ನೂರಾ ಮೂವತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಡಮೆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಮಾಡಿವೆ.

ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಆಫ್ರಿಕನ್ ಸಂಶೋಧನೆ (UNESCO ಮತ್ತು ಯುನೈಟೆಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಪ್ರೋಗ್ರಾಮ್ (UNDP) ನಂತಹ ಸಂಸ್ಥೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ) ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ

ವ್ಯಾಪಕವಾದ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿದೆ, ಇವು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಆನ್ವಯಿಕ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುವ, ಆಫ್ರಿಕಾವನ್ನೂ ಮೀರಿದ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊಂದುತ್ತವೆ.

ಸಮಕಾಲೀನ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದರೆ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಸಮಾಜ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು. ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಯಶಸ್ವಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಲ್ಲಿಯ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಷೆಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನಂಬಲಾಗಿದೆ, ಅನಂತರ ಇದನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಸಂವಹನ ಮಾಡುವ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ಫ್ರೆಂಚ್, ಸ್ಪ್ಯಾನಿಷ್, ರಷ್ಯನ್, ಅರೇಬಿಕ್ ಅಥವಾ ಮ್ಯಾಂಡರಿನ್ ಭಾಷೆಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಉತ್ತರ ಯೂರೋಪ್ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಅಮೇರಿಕದಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಪರ್ಯಾಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ (ಉದಾ; ದ್ವಿಭಾಷಾ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಎರಡು–ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ) ಕಡೆಗೆ ಗಮನಸೆಳೆದಿದ್ದರೂ, ಎರಡೂ ಸ್ಥಾಪನೆಗಳಲ್ಲಿ (ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ) ವ್ಯವಸ್ಥಾ ವ್ಯಾಪಿ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿಲ್ಲ.

ಆಫ್ರಿಕಾದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾ ಮತ್ತು ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಸಹರಾ ಕೆಳಗಿನ ಆಫ್ರಿಕಾದ (ಅಲಿಡೋ ಎಟ್ ಅಲ್ ೨೦೦೬; ಹೆಗ್ ಎಟ್ ಆಲ್., ೨೦೦೭; ರೀವ್ಸ್ ಎಟ್ ಆಲ್., ೨೦೦೮; ಒವಾನೆ ಮತ್ತು ಗ್ಲ್ಯಾಂಜ್, ೨೦೧೦, ೨೦೧೧) ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಈ ರೀತಿಯ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಪಡೆಯಲಾಗಿದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ದಕ್ಷಿಣ–ದಕ್ಷಿಣ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿನಿಮಯದಲ್ಲಿ, ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುತೂಹಲ ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಲ್ಯಾಟಿನ್ ಅಮೇರಿಕ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಅಮೇರಿಕ, ಭಾರತ, ನೇಪಾಳ, ಆಗ್ನೇಯ ಏಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಬುರ್ಕಿನಾ ಫಾಸೊ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಉಪಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಸ್ಥಾಪನೆಗಳ ವಿದ್ವಾಂಸರು ತಮ್ಮ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು 'ಪರಿಧಿಯಿಂದ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ' ಎಂಬಂತೆ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ (ಹೆಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್–ಕಂಗಸ್, ೨೦೧೦).

ಈ ಪರಿಮಾಣದ ಇಥಿಯೋಪಿಯ ಮತ್ತು ಇತರೆಡೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಈ ಅಂಶಗಳತ್ತ ಬೆರಳುಮಾಡುತ್ತವೆ: ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ

ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣ, ಸ್ಥಳೀಯ ಕೌಶಲಾಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ, ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಧನೆಗಳು. ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಸಂಗ್ರಹವು ಯಾವಾಗಲೂ ಉತ್ತರ ಅಥವಾ ಪಶ್ಚಿಮಕ್ಕೆ ನೋಡಲು ಒಗ್ಗಿಕೊಂಡಿರುವ ಭಾಗಿದಾರರನ್ನು ಅಚ್ಚರಿಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ನಾವು ದಕ್ಷಿಣದಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡುತ್ತೇವೋ ಅದರಲ್ಲಿ ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು.

ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಅಧ್ಯಯನ

ನಗರ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಹುಲ್ಲುಗಾವಲು ಪ್ರದೇಶದ (ಅಲೆಮಾರಿ) ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿದ ದತ್ತಾಂಶವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಅಧ್ಯಯನವು, ಹತ್ತು ವರ್ಷದೊಳಗೆ ಪ್ರಪಂಚದ ಅತ್ಯಂತ ಬಡ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಕಡಮೆ ವೆಚ್ಚದ ಭಾಷಾವಾರು, ಜನಾಂಗೀಯ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳ ಆಧಾರಿತ ವೈವಿಧ್ಯಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ತರುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ (ಹೆಗ್ ಎಟ್ ಆಲ್., ೨೦೦೭). ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ (ಸಂಯುಕ್ತ) ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯು ೧೯೯೪ ರಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿತು, ಇದರಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ (ಮಾಭಾಶಿ) ಜೊತೆಗೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಅಮಹಾರಿಕ್ ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯಿತ್ತು. ಇದು ಅಮಹಾರಿಕ್ ಮಾತೃಭಾಷೆಯಲ್ಲದ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ (ಮೂರನೇ ಎರಡು ಭಾಗದಷ್ಟು ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು) ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು.

ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಯು ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಇತ್ತು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಪ್ರೌಢ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ (ಒಂಬತ್ತನೇ ತರಗತಿ) ಸೇರಿತ್ತು. ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದ ಆಫ್ರಿಕನ್ಸ್ ಭಾಷೆಯಂತೆಯೇ, ಅಮಹಾರಿಕ್ ಅನ್ನು ೧೯೯೦ ರ ಪೂರ್ವದ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ರಾಜಕೀಯ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣಕಾರಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗಿತ್ತು. ವಸಾಹತಿನ ಆಳ್ವಿಕೆಗೆ ಒಳಗಾಗದ ಕಾರಣ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಸೀಮಿತ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ೧೯೯೦ ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದಂತೆಯೇ ಇಲ್ಲಿಯೂ ನಡೆದವು, ಜೊತೆಗೆ ಕಳೆದ ಎರಡು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಸಬಹುದಾದ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳಾಗಿವೆ. ೨೦೧೦ ರ ವೇಳೆಗೆ, ಹನ್ನೊಂದು

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಪ್ರದೇಶಗಳ ಪೈಕಿ ಎಂಟು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವಾಗಿ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಮಾಭಾಶಿ (ಮಾತೃ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ)ಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾಯಿತು (೩೨ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯೊಂದಿಗೆ). ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಭಾಷೆಗಳಾಗಿ ಕೇವಲ ಅಮಹಾರಿಕ್, ಅಫಾನ್ ಒರೊಮೊ ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಿದ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಈ ನೀತಿಯ ಅಳವಡಿಸುವಿಕೆಯು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅಸಾಧಾರಣವಾದುದು, ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಸಂಯುಕ್ತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಬಳಿ ಇದ್ದಂತಹ ಕನಿಷ್ಠ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದೆ.

೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾಧ್ಯಮದ ಅಧ್ಯಯನದ ದತ್ತಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯವಾಗಿ ತಯಾರಿಸಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ವಸ್ತುಗಳ ಲಭ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ದಿನನಿತ್ಯದ ಬಳಕೆ ಸಂಶೋಧಕರನ್ನು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಮನ ಸೆಳೆದುವು.

ಈ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಮತ್ತು ಮನೆಗೆಲಸಗಳಿಗಾಗಿ ಪ್ರತಿದಿನವೂ ಮನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ, ಖಾಸಗಿ ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಾಶಕರು ದುಬಾರಿ ಬೆಲೆಯ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮುದ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇವುಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕಪಾಟಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ, ಅಪರೂಪಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೈಯಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿರಳವಾಗಿ ಮನೆಗೆ ಒಯ್ಯಲು ಅನುಮತಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ (ರೀವ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೮). ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಗಣನೀಯ ಪ್ರಮಾಣದ ಸವಾಲುಗಳು ಕಂಡುಬಂದಿದ್ದರೂ, ಮತ್ತು ಇತ್ತೀಚಿನ ಪ್ರಕಟಣೆಯಂತೆ ನೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳಿಂದ, ಗಂಭೀರ ನ್ಯೂನತೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಪಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ, ದಕ್ಷಿಣ ಆಫ್ರಿಕಾದಂತಹ ದೇಶವು ಈ ಬಡ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ದೇಶದಿಂದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ದಕ್ಷಿಣ ಮತ್ತು ಇತರ ಉತ್ತರದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ತಮ್ಮ ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಿಗೆ ಕಡಮೆ ಸ್ವೀಕೃತಿ ಇರುವ ಕಾರಣದಿಂದ ಯುವಕರು ಅಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಶಾಲೆ ಬಿಡುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಹೊರಗುಳಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಪ್ರಕರಣವು ಸದ್ಯದ ಆಫ್ರಿಕಾ ಮತ್ತು ಇತರ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸ್ಥಾಪನೆಗಳಿರುವ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ

ಮಾದರಿಗಳ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಜಗತ್ತನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದೇ ಸಂಯುಕ್ತ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ ಇದ್ದಾಗ, ವಿವಿಧ ಪ್ರದೇಶಗಳು ಅದನ್ನು ವಿವಿಧ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೆ ತಂದಿವೆ. ೨೦೦೦, ೨೦೦೪ ಮತ್ತು ೨೦೦೮ನೇ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಮತ್ತು ಎಂಟನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ವಿಶ್ವದಲ್ಲಿಯೇ ದೊಡ್ಡ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾದರಿಗಳ (ಮಾಭಾಶಿ ಅಲ್ಲದ; ೪ ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ; ೬ ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ; ೬ ಮತ್ತು ೮ ವರ್ಷದವರನ್ನು ಮಿಶ್ರಿತವಾದ ಮಾಭಾಶಿ – ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಷಯಗಳಾದ ಮಾಭಾ/ ಮಾಭಾ ೬ ವರ್ಷದ ವರೆಗೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಷೆ ೮ ವರ್ಷದ ವರೆಗೆ ಮತ್ತು ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ) ಮಿಶ್ರಣಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಈ ದತ್ತಾಂಶಗಳು ನೀಡಿವೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಕಾಲಾನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿವೆ.

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಂಟು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಮೆ ಮಾಭಾಶಿ ವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಮೀರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ದತ್ತಾಂಶ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಆರರಿಂದ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿಯವರನ್ನು ಮೀರಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿಯವರನ್ನು ಮೀರಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮಾಹಿತಿಯು ಆಫ್ರಿಕಾದ ಅಧ್ಯಯನದ ಹಳೆಯ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದಲೇ ಬಂದಿದೆ, ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ಮಾದರಿ (ಉತ್ತಮ ಸಂಪನ್ಮೂಲ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ) ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ (ಬ್ಯಾಮ್ಬೋಸ್, ೨೦೦೦), ಮತ್ತು ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕಡಮೆ ಸುಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. (ಅಲಿಡೋ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೬; ಓಯೇನ್ ಮತ್ತು ಗ್ಲ್ಯಾಂಜ್, ೨೦೧೦).

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ (ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ಲಿಪಿಗಳು / ಸಾಂಖ್ಯಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ) ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ದತ್ತಾಂಶ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಎಂಟು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಕಡಮೆ ಮಾತೃ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಜ್ಞಾನ ವಿಷಯದ ಸಾಧನೆಯು ತೀವ್ರವಾಗಿ ಕುಸಿಯುತ್ತದೆ.

ನಾಲ್ಕನೆಯದಾಗಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮಕ್ಕೆ ಬದಲಿಸುವ ಮೊದಲು ಕನಿಷ್ಠ ಆರು ವರ್ಷಗಳ ಮಾಭಾಶಿ ಹೊಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತ ವಿಷಯವನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಐದನೆಯದಾಗಿ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ನಗರ ಕೇಂದ್ರಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಗರೀಕೃತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಗ್ರಾಮೀಣ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ಪಟ್ಟಣಗಳ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದ ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಲೆಮಾರಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಆಸಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ತಪ್ಪುಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಇದ್ದರೂ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಸಮುದಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಬಲವಾದ ಮತ್ತು ತಿಳಿವಳಿಕೆಯುಳ್ಳ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಿತು.

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಬಂದ ದತ್ತಾಂಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಮಾತೃ ಭಾಷೆ / ಮನೆಯ ಭಾಷಾ ನೀತಿಯನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತು ೧೯೯೪ಳ ಮತ್ತು ೨೦೦೨ ರ ನಡುವಲ್ಲಿ ಸಂಯುಕ್ತ ಸರ್ಕಾರದ ಬಲವಾದ ಬೆಂಬಲವಿತ್ತು. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಚಿವರ ಬದಲಾವಣೆಯು ೨೦೦೩ ರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಹರಿಸಿತು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧನೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು. ೨೦೦೪ ರ ವೇಳೆಗೆ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸಲು ಹಾಗೂ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಇಂಗ್ಲೆಂಡಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸಲಹೆಗಾರನನ್ನು ಕರೆತರಲಾಯಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಜೆಟ್‌ನ ಶೇ. ೪೨ ರಷ್ಟು ಭಾಗ ೨೦೦೫ ರಿಂದ ಕ್ಯಾಸ್ಕೇಡ್ ಮಾದರಿಯ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ವ್ಯಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನಾ ಸಹಾಯ ಮತ್ತು ಎಂಟು ಘಂಟೆಗಳ ದೂರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ನೂರ ಇಪ್ಪತ್ತು ಗಂಟೆಗಳ ತೀವ್ರ ಸಂಪರ್ಕ ಸಮಯವನ್ನೂ ಅದು ಒಳಗೊಂಡಿತ್ತು. ಎರಡು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ದೇಶದ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಂಡಿದ್ದರು. ೨೦೦೬ ರಲ್ಲಿ ಸಂಗ್ರಹಿಸಲಾದ ಮಾಹಿತಿಯು ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಮತ್ತು ಅದರ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ಕಳವಳ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ

ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆದ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಪರಿಣಾಮ ಮತ್ತು 'ವಾಶ್‌ಬ್ಯಾಕ್ ಪರಿಣಾಮ' ಎಂಬ ವರದಿಯನ್ನು (ಹ್ಯೂ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೭) ಸಂಪುಟ (ಹ್ಯೂ (೨೦೦೭)ಮತ್ತು ಸ್ಕಟ್ನಾಬ್–ಕಂಗಸ್, ೨೦೧೦) ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿತು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಗಾಧ ವೆಚ್ಚದ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ೨೦೦೦ ಮತ್ತು ೨೦೦೪ ರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯು ಗಣನೀಯವಾಗಿ ಇಳಿಮುಖವಾಯಿತು ಹಾಗೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾದ ಅನಂತರ ೨೦೦೮ ರ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಕುಸಿತವನ್ನು ತೋರಿಸಿದೆ. ಹಲವು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಂಡು ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾಧ್ಯಮಕ್ಕೆ ಬದಲಾವಣೆ, ಅನಂತರದಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನಗಳಲ್ಲಿ ಕುಸಿತವನ್ನು ಕಂಡಿದೆ (ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನ ಮೇಲೆ ಅತಿಯಾದ ಅವಲಂಬನೆ ಎಂಬ ವಿಮರ್ಶೆಗಾಗಿ ಈ ಪುಟವನ್ನು ನೋಡಿ: ಕೋಲ್ಮನ್, ೨೦೧೧).

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಅಧ್ಯಯನದ ಪಾಠಗಳು

ಇಥಿಯೋಪಿಯನ್ ಪ್ರಕರಣವು ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ದ್ವಿಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ / ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಮಕಾಲೀನ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುವಂತಹ ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದ ದತ್ತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ನಾಲ್ಕು ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಸಹ ನೀಡುತ್ತದೆ.

- ಬಡ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಕನಿಷ್ಠ ವೆಚ್ಚದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ ಎಂಬುದು ಮೊದಲ ಪಾಠ.
- ಇತರ ದೇಶಗಳ ತಜ್ಞರು ಒದಗಿಸಿದ ದುಂದು ವೆಚ್ಚದ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವು ಯಾವಾಗಲೂ ಧನಾತ್ಮಕ ಲಾಭಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಎರಡನೇ ಪಾಠವಾಗಿದೆ (ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗಾಗಿ ಕ್ಯಾಸ್ಕೇಡ್ ಮಾದರಿ). ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ದೊರಕುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟವು ಕಡಮೆಯಾಗಿರುವುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.
- ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎರಡು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ

ಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಹೊಸ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಮೂರನೇ ಪಾಠವು ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿದೆ.

- ನಾಲ್ಕನೆಯ ಪಾಠವು, ಮಾಭಾಶಿ ದ ಅನಂತರದಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ಗೆ ಪರಿವರ್ತನೆಯಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಅಂಶಗಳು, ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದರಿಂದ ವಿಚಲಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಮೊದಲಿನ ಬೆಂಬಲವಿಲ್ಲದ ವಿವಾದಗಳಿಗೆ ತೆರೆ ಎಳೆಯುತ್ತವೆ.

ಆಫ್ರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ, ಆಫ್ರಿಕಾದ ಹೊರಗಿರುವ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ನೋಡದೆ ಒಳಗಿನಿಂದ ಮತ್ತು ದಕ್ಷಿಣ–ದಕ್ಷಿಣ ವಿನಿಮಯದಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಅಲ್‌ಅಮಿನ್ ಮಜ್ರುಯಿ ಅವರು (೨೦೦೨) ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ಇಥಿಯೋಪಿಯದಿಂದ ಬಹಳಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದಾಗಿದೆ, ಪ್ರಾಚೀನ ಈಜಿಪ್ಟ್‌ನಷ್ಟು ಹಿಂದೆಯೇ ಆಫ್ರಿಕಾ ಖಂಡದ ವಿವಿಧ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಅವಧಿಗಳ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಪೂರ್ಣ ತನಿಖೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಂತೆಯೇ, ದಕ್ಷಿಣ ಏಷ್ಯಾ ಮತ್ತು ಆಫ್ರಿಕಾ ನಡುವಿನ ಸಂಶೋಧನಾ ಅನುಭವದ ವಿನಿಮಯವು ಸ್ಥಳೀಯ ಮತ್ತು ವಲಸೆಯ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಉತ್ತರ ಭಾಗದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸೇರಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತು ಯೂರೋಪ್, ಉತ್ತರ ಅಮೆರಿಕ ಮತ್ತು ಆಸ್ಟ್ರೇಲೇಷಿಯಾ ತನಿಖೆಗಳಿಗೆ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Agnihotri, R K (2007). Towards a pedagogical paradigm rooted in multilinguality. International Journal of Multilingual Research, 1(2), 79-88.

2. Alidou, H, Boly, A, Brock-Utne, B, Diallo, Y S, Heugh, K & Wolff, H E (2006). Optimizing learning and education in Africa - the language factor: A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. Working Papers.

Retrieved from http://www.adeanet.org/adeaPortal/ adea/biennial-2006/doc/document/B3_1_ MTBLE_en.pdf

3. Bamgbose, A (2000). Language and exclusion. Hamburg: Lit Verlag.
4. Blackledge, A & Creese, A (2010). Multilingualism: A critical perspective. London & NewYork: Continuum.

   Coleman, H (Ed.) (2011). Dreams and realities: Developing countries and the English language. London: British Council.
5. García, O (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: WileyBlackwell.
6. Heugh, K & Skutnabb-Kangas, T (2010). Multilingual education works: From the periphery to the centre. New Delhi: Orient Blackswan.
7. Heugh, K, Benson, C, Bogale, B & Yohannes, M A G (2007). Study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia: Final report. Retrieved from http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf.
8. Heller M (Ed.) (2008). Bilingualism: A social approach. Basingstoke: Palgrave.
9. Mazrui, A M (2002). The English language in African education: Dependency and decolonization. In J W Tollefson (Ed.), Language policies in education: Critical issues (pp. 267-282). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
10. Mohanty, A, Panda, M, Phillipson, R & Skutnabb Kangas, T (Eds.). (2009). Multilingual education for social justice: Globalizing the local. New Delhi: Orient Blackswan.
11. Ouane, A & Glanz, C (2010). Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy and advocacy brief. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/53342036/Why-andHow-Africa-Should-Invest-in-African-Languagesand-Multilingual-Education-9789282011713>
12. Ouane, A & Glanz, C (Eds.) (2011). Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. Hamburg and Tunis Belvédère: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) and the Association for the Development of Education in Africa (ADEA)/African Development Bank. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf

13. Reeves, C, Heugh, K, Prinsloo, C H, Macdonald, C, Netshitangani, T, Alidou, H, Diedericks, G & Herbst, D (2008). Evaluation of literacy teaching in primary schools of Limpopo province. Human Sciences Research Council (HSRC), Education, Science and Skills Development (ESSD) and Department of Language Education, University of Limpopo. Retrieved from http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments /5715_Reeves_ Evaluationofliteracy.pdf

14. Skutnabb-Kangas, T (2000). Linguistic genocide in education: Or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮಕ್ಕಳ ಮನೆಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡುವ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿಂತ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾದ ಅನುಭವವಾಗುತ್ತದೆ?

೨. ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ತ್ರಿಭಾಷಾ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿದೆಯೇ?

೩. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವರೇ?

ಕ್ಯಾಥಲೀನ್ ಹ್ಯೂ: ಭಾಷೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳ ಸಂಶೋಧನಾ ಕೇಂದ್ರ, ದಕ್ಷಿಣ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಸಂಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. Kathleen.heugh@unisa.edu.au

ಅನುವಾದ: ಕಾರ್ತಿಕ್ ಕೆ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 2 Number 1 January 2013.



೩

ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ

– ನಮ್ರತಾ ಬಾತ್ರಾ

ಸಾರಾಂಶ: ಶಿಕ್ಷಕರೆಂದರೆ ಎಲ್ಲವನ್ನು ಬಲ್ಲವರಾಗಿರಬೇಕೆಂಬುದು ಸಾಮಾನ್ಯ ನಿರೀಕ್ಷೆ. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕ ಸಮುದಾಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದವರಿಗೆ ಆಗುವ ಅನುಭವವೇ ಬೇರೆ. ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೂಲತಃ ಸಮುದಾಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು. ಇವರಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶವೂ ಕಡಮೆ, ಸಮಯವೂ ಕಡಮೆ. ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ ಇವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವೇ? ಶಿಕ್ಷಣ ಗುಣಮಟ್ಟದ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ರಾಜಿ ಅನಿವಾರ್ಯವೇ? ಎಂದು ಚರ್ಚಿಸಬಹುದಾದ ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡನೇ ಪ್ರಶ್ನೆ ಇಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ. ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ನಮ್ರತಾ ಬಾತ್ರಾ ಅವರು ಈ ಲೇಖನದ ಮೂಲಕ ಉತ್ತರ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಓದುವ ಅಭ್ಯಾಸ ಮೂಡಿಸಿದರೆ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಿರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಯಪುರದ ವಿದ್ಯಾಭವನದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರವು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರ ಆಧಾರಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ಹಿಂದಿನ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಈ ಲೇಖನ ಸಾದರಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ಪಾತ್ರ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಆದುದರಿಂದ ಲೇಖಕರ ಅನುಭವಗಳ ನಿರೂಪಣೆ ಅತಿ ಮುಖ್ಯವಾದುದು.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ವಿಷಯ ನೀಡಿಕೆ– comprehensible Input, ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ– selecting text, ಪ್ರೌಢ ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ– choosing texts for adults, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುವ ಪಠ್ಯಗಳು– texts which challenge current reading abilities of teachers, ಮಕ್ಕಳು ನಾಯಕರಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯ– texts with children as protagonists, ಭಾರತೀಯ ಸಂವಿಧಾನ ನೀಡಿದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಚಿತ್ರಣ– picture of society envisaged by Indian Constitution.

ಪೀಠಿಕೆ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ 'ಓದುವ' ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಅಭ್ಯಾಸ ಮೊಳೆಯುವಂತೆ ಮಾಡಲು, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಓದುಗರನ್ನಾಗಿಸಿ ಓದನ್ನು ಆಸ್ವಾದಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಹಲವರು ಪ್ರಯಾಸ ಪಡುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ನುರಿತ ಓದುಗರಲ್ಲವೆಂದು ಅಥವಾ ಓದುವುದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡದವರೆಂದು ಅವರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವವರಿಗೆ ತಿಳಿದುಬರುವ ಸಂಗತಿ. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವತಂತ್ರ ಕಲಿಕೆಗೂ ಮತ್ತು ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಓದಲು, ಬರೆಯಲು ಇರುವ ನಿರಾಸಕ್ತಿಯೇ ಅಡ್ಡಗಾಲು ಎಂದರೆ ಅತಿಶಯೋಕ್ತಿಯಲ್ಲ.

ಉದಯಪುರದ 'ವಿದ್ಯಾ ಭವನ್ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರ'ವು ಉದಯಪುರದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾಗಗಳ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ಕಲೆ, ಮಕ್ಕಳ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಶಿಸ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದಲೇ ಸ್ವಯಂ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಸತ್ಯವೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲೂ ಓದುವ, ಬರೆಯುವ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ನೈಪುಣ್ಯ ಹೆಚ್ಚಿಸುವಂತಹ ಸ್ವಯಂ–ಸಿದ್ಧತೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಈ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಉದಯಪುರದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರ ಆಧಾರಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಯಿತು.

ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು

ಪರ್ಯಾಯ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಕಲಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳು ಇರುವ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಸೇರಿದವರಾಗಿದ್ದರು. ಅವರಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಂದಿ ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನೂ ಮುಗಿಸಿಲ್ಲ. ಹೆಚ್ಚೆಂದರೆ ಎಂಟರಿಂದ ಹನ್ನೆರಡನೇ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪೂರೈಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರತಿದಿನದ ಕೆಲಸಗಳ ನಡುವೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಓದುವ, ಬರೆಯುವ ಅವಕಾಶ ದೊರೆಯುವುದು ಕಡಮೆ. ಆಗೀಗ ದಿನಪತ್ರಿಕೆ ಓದಿರಬಹುದಾದ ಅನುಭವ ಬಿಟ್ಟರೆ, ಬೇರೆ ಓದಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇವರ ಮಾತೃಭಾಷೆ 'ಮೆವಾರಿ' ಅಥವಾ 'ವಾಗ್ರಿ' ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಕಲಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಇಚ್ಛಿಸಿದೆವು. ಅಂದರೆ ಕೇವಲ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ಮಾಹಿತಿ ನಿರೂಪಿತವಾದ

ಆಗುಹೋಗುಗಳು ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅಲ್ಲದೆ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು, ಭಾವಗಳನ್ನು ತಮ್ಮದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗೆಯನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಯಿತು. ಹಾಗೆಯೇ ಓದುವ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಸ್ವಂತ ಯೋಚನೆ, ಅಭಿಪ್ರಾಯ–ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸೇರಿಸುವ ಅಗತ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವುದರ ಆವಶ್ಯಕತೆಯೂ ಇದೆ. ಇಷ್ಟೆಲ್ಲ ನೆರವೇರಬೇಕೆಂದರೆ ಮೊದಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಓದಬೇಕಾದ ಅನಿವಾರ್ಯತೆ ಇದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮನಗಂಡೆವು.

ಅಂದರೆ ನಮ್ಮ ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ಎರಡು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬೇಕು:

- ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹುಟ್ಟಿಸುವಂತೆ ಇರಬೇಕು.
- ಅವರು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಓದಿನಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಬೇಕು.

ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಓದುವ ಆಲೋಚನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಬಹುದಾದರೂ ಓದುವುದರಲ್ಲಿ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಬಹುದು. ಈ ಕಾರಣಗಳಿಂದಾಗಿ ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದೆವು. ಈ ಲೇಖನವು ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ಹಿಂದಿನ ಪ್ರೇರಣೆಗಳನ್ನು, ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಕುರಿತಾಗಿದೆ.

ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ

ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯು ಈ ನಾಲ್ಕು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಯಾವ ತೆರನಾದ ಪಠ್ಯಗಳು ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು? ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಎಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿರಬಹುದು? ಮೂರನೆಯದು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಂತಹ 'ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಬೇಕು?' ಹಾಗೂ ನಾಲ್ಕನೆಯದು, ಯಾವ ತರಹದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಮತ್ತು ಮನುಷ್ಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಈ ಪಠ್ಯಗಳು ಬಿಂಬಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ದನಿ ಹೇಗಿರಬೇಕು? ಈ ನಾಲ್ಕು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಡೆಯದು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಮೂಡಿಸಿದ ಎಚ್ಚರ ಮುಖ್ಯವಾದುದು. ಅದೇನೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ ಎಂದರೆ ಅದು ನೈತಿಕ ಆಯ್ಕೆಯೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ!

ಮೊದಲಿಗೆ ಕ್ರಾಷೆನ್‌ರ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ವಿಷಯ ನೀಡಿಕೆ (Comprehensible Input) ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದು ಎಂದಾಯಿತು. ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿದ್ದ ಹಾಗೆಯೇ

ಪಠ್ಯಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನೂ ಮನಗಂಡೆವು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲ ಪಠ್ಯಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ:

ದೀರ್ಘ ಪಠ್ಯಗಳು:

ದೀರ್ಘ ಪಠ್ಯಗಳೆಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ೧೫೦೦–೪೦೦೦ ಪದಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ, ಹಾಗೆಯೇ ಒಂದು ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಪದಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯೂ ಹೆಚ್ಚು. (ಕಿರುಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ)

ವಿಭಿನ್ನ ಬರಹ ಪ್ರಕಾರಗಳು

ಕಥೆಗಳು, ಕವನಗಳು, ನಾಟಕಗಳು, ಪ್ರಬಂಧಗಳು, ಪತ್ರಗಳು, ಭಿತ್ತಿ ಪತ್ರಗಳು, ಜಾಹೀರಾತುಗಳು... ಹೀಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಕಾರಗಳು ಪಠ್ಯಗಳ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಸಹಕಾರಿಯಾದವು. ಅಂತೆಯೇ ನಿರೂಪಣಾ ಶೈಲಿಯ ವೈವಿಧ್ಯವೂ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ, ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ, ಪ್ರತಿಪಾದನಾ ಶೈಲಿಯ ಬರಹಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವಾಚಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು. ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಪ್ರೇಮಚಂದ್, ರವೀಂದ್ರನಾಥ ಟಾಗೋರ್, ಅಮೃತಾ ಪ್ರೀತಂ, ಮಹಾಶ್ವೇತಾದೇವಿ, ಭೀಷ್ಮ ಸಾಹ್ನಿ, ರಾಜೇಂದ್ರ ಯಾದವ್, ಫಣೀಶ್ವರನಾಥ್ ರೇಣು ಮೊದಲಾದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲೇಖಕರ ಬರಹಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಯಿತು. ಇವರುಗಳ ಭಿನ್ನ ಶೈಲಿಯ ನಿರೂಪಣೆ ಮತ್ತು ವಿವರಣೆ ಓದುಗರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸಿತು. ಮೇಲೆ ಹೆಸರಿಸಿದ ಲೇಖಕರ ಪಠ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಬರಹಗಳು ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗದ ಬರಹಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಾಲು ಒಡ್ಡಿದವು.

ಓದುಗರಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸುವ ಬಗೆ

ಓದುಗರ ಸುತ್ತಲ ಸಂದರ್ಭ ಅಥವಾ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ಬರಹವು ಓದುಗರ ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸಬಲ್ಲುದು ಎಂದು ಕೇಳಿ ತಿಳಿದಿದ್ದೆವು, ಮೊದಲಿಗೆ ಸನ್ನಿವೇಶವೆಂದರೆ ವಾಸವಿರುವ ಭೌಗೋಳಿಕ ಪರಿಸರ, ಹಸಿರು–ಕಾನನ, ಮತ್ತು ಅವರ ಜೀವನ ಶೈಲಿಯೇ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಿದೆವು. ಓದುಗರ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಚಿತ್ರಣ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿ ಕೆರಳಿಸಬಹುದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದೆವು. ಆದರೆ ಅವರ 'ಪರಿಸರ'ವಷ್ಟೇ ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಗಡಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲಾಗದು. ಓದುಗರಾಗಿ

ನಮಗೂ ನಮ್ಮ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಕಟ್ಟಿದ ಕೆಲವು ಕತೆಗಳು ರುಚಿಸದೆ ಹೋಗಬಹುದು. ಅಂತೆಯೇ ಅನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಕಥಾನಕಗಳು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅನಿಸಿಬಿಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಬರಹ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಅನಿಸಿ, ವ್ಯವಸಾಯ ಕುರಿತಾದ ಬರಹಗಳು ನೀರಸ ಎನಿಸಿತು. ಹೀಗಾಗಿ ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಆಸಕ್ತ ಪರಿಸರ/ಸನ್ನಿವೇಶ ನಿರ್ಮಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಲ್ಲ ಎಂದು ಅರ್ಥವಾಯಿತು. ಜಗತ್ತಿನ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಿಂದ ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರದ ಅಮೂರ್ತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಕುರಿತು

ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಅರ್ಥವನ್ನು ನಾವು ಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲವೇನೋ ಅನಿಸಿತು. ಸಂದರ್ಭ ಅಥವಾ ಸನ್ನಿವೇಶವೆಂದರೆ ಒಟ್ಟು ಮಾನವ ಕುಲದ ಭಾವನೆಗಳು, ಮೌಲ್ಯಗಳ ಅನುಭವ ಪ್ರಪಂಚವೂ ಸೇರಿರುತ್ತದೆ. ಆದುದರಿಂದ ಪರಿಸರ ಎಂಬುದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಭೌಗೋಳಿಕ ಗಡಿಗಳು ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ಮಗುವಿನೆಡೆಗಿರುವ ತಂದೆ–ತಾಯಿ ಪ್ರೀತಿ, ಇಬ್ಬರ ಪ್ರೇಮ ಸಲ್ಲಾಪ, ಮನುಷ್ಯರಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯದ ಬಯಕೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಒಪ್ಪುವ ಉದಾಹರಣೆಗಳು. ಹೀಗಾಗಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ಇಂತಹ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಬಲ್ಲ ಶಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮನಗಂಡೆವು. ಇದಕ್ಕೆ ಗ್ರಾಮ್ಯ ಪರಿಸರವೇ ಆಗಬೇಕೆಂಬ ನಿಯಮವಿಲ್ಲ. ಯಾವ ಪಠ್ಯವು ಬದುಕಿನ ನೋವು–ನಲಿವು, ಜಯ–ಅಪಜಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತದೋ, ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಸೆರೆ ಹಿಡಿಯಬಲ್ಲದು.

ನಾವು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಗಳು ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಓದುಗರನ್ನು ದೂರದ ಲೋಕಕ್ಕೆ, ಯಾವುದೋ ಕಾಲಕ್ಕೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತಿದ್ದವು. ತಮ್ಮಂತೆಯೇ ಇರುವ ಅನ್ಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಜನರ ಬದುಕಿನ ದರ್ಶನ ಮಾಡಿಸುತ್ತಿದ್ದವು. ಈ ಪಠ್ಯಗಳು ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಕನ್ನಡಿಯಾಗಿ ತಮ್ಮ ಬಿಂಬವನ್ನೇ ಪ್ರತಿಫಲಿಸಿ, ಇನ್ನೊಮ್ಮೆ ಕಿಟಕಿಯಾಗಿ ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ತೋರುತ್ತಿದ್ದವು.

ಓದುಗರ ಆಸಕ್ತಿ ಗುರುತಿಸುವಾಗ ಮತ್ತಷ್ಟು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಎದುರಾದವು, ಬಹಳಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಪುರುಷರಾಗಿದ್ದರು. ಇವರಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ 'ಸಾಹಸ' ಬಲು ಇಷ್ಟ. ತಮ್ಮ ಮನ ಮೆಚ್ಚಿದ ಸಿನೆಮಾಗಳ ಸಾಹಸ ದೃಶ್ಯವನ್ನು ಉದ್ಧರಿಸುತ್ತಿದರು. ಮಿಥುನ್ ಚಕ್ರವರ್ತಿ, ಗೋವಿಂದ ಮತ್ತು ಆಡು ಭಾಷೆಯ

ಕೆಲವು 'ಪ್ರಯೋಗಗಳು' ಇವರ ಪದಕೋಶದಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗಿದ್ದುವು. ನಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಇಂತಹ 'ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಹೀನ' ಎಂದೇ ಕರೆಯಲ್ಪಡುವ ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಜಾಗ ನೀಡುವುದೇ? ಓದುಗರನ್ನು ಸರಸ– ಸಲ್ಲಾಪದ ನವಿರು ವಿಷಯಗಳು ಆಕರ್ಷಿಸವೇ?

ಹೀಗಾಗಿ ಸಾಹಿತ್ಯವೆಂಬ ತೆಳು ಎಳೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಓದುಗರ ವಿಚಾರಗಳು, ಆಸಕ್ತಿಗಳು, ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಲೋಕ ಕಟ್ಟುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡೆವು. ಫಣೀಶ್ವರನಾಥ್ ರೇಣುರ 'ಪಾಂಚ್ ಲೈಟ್'ನಲ್ಲಿಯ 'ಮುನರಿ' ಮತ್ತು 'ಗೋದಾನ್'ದ ಪ್ರೇಮ ಸಲ್ಲಾಪ, ಭಗವತಿ ಚರಣ್ ವರ್ಮರ 'ಪ್ರಾಯಶ್ಚಿತ್'ನ ಕಬ್ರಿ ಬಿಲ್ಲಿಯನ್ನು ಕೊಲ್ಲುವ ಸುತ್ತ ಆವರಿಸಿರುವ ಮೂಢನಂಬಿಕೆ ಮತ್ತು ವಿಚಿತ್ರ ಆಚರಣೆಗಳು, ಹರಿಶಂಕರ್ ಪರ್ಸಾಯಿಯ 'ವಿಕಲಾಂಗ್ ರಾಜನೀತಿ'ಯ ರಾಜಕೀಯ ಕಥಾನಕ... ಇವೆಲ್ಲವೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಯೋಮಾನದ ಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಆಶೋತ್ತರಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಿದವು.

ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ಮತ್ತೊಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಕಥೆಗಳು ಬೇರೆ ಪ್ರಕಾರಗಳಿಗಿಂತ ಅತಿಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿ ಉಂಟುಮಾಡಿದವು. ಇದು ಬಹುಶಃ ನಾವು ನೀಡಿದ ಅಧಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಕತೆಗಳ ಕಾರಣದಿಂದಲೂ ಇದ್ದಿರಬಹುದು. ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಲೇಖಕರು ಬಳಸುವ 'ಹಿಂದಿ' ಭಾಷೆಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ದಿನಬಳಕೆಯ ಭಾಷೆಗೂ ಸಾಮ್ಯತೆ ಇರುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದೆವು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಬೇಕಾದ ಮತ್ತು ಓದಲೇಬೇಕಾದ ಪಠ್ಯ

ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಸಮುದಾಯದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರೂ ಆಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ರೂಪಗೊಂಡಿರುವುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಬದಲಾವಣೆ, ಹಾಗೂ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನೂ ಓದಬೇಕಲ್ಲವೇ? ಅಂತೆಯೇ ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ, ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳಿಗೂ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಸ್ಥಾನ ಇರಬೇಡವೇ?

ಹೀಗಾಗಿ ಓದುಗರಾದ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಮಕ್ಕಳು' ನಾಯಕರಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ನಾವು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಗಳು ಸಮುದಾಯದ ಒಂದು ಭಾಗದ ಮಕ್ಕಳ ಹೋರಾಟ ಮತ್ತು ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಿದವು. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳ ಮುಗ್ಧತೆ ಅವರನ್ನು ಯೋಚಿಸಬಲ್ಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲು ಅಡ್ಡಿ ಉಂಟುಮಾಡಲಿಲ್ಲ. ಮಹಾಶ್ವೇತಾದೇವಿಯ 'ಕ್ಯೂಂ ಕ್ಯೂಂ ಚೋರಿ', ಭೀಷ್ಮ

ಸಾಹ್ನಿಯ 'ಫುಲೇಬಾಜ್ ಲರ್ಖಿ', ಜೈಶಂಕರ್ ಪ್ರಸಾದ್‌ರ 'ಚೋಟಾ ಜಾದುಗಾರ್', ರಾಜೇಂದ್ರ ಯಾದವ್‌ರ 'ಭಾಯ್' ಇದಕ್ಕೆ ಪೂರಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳು.

ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ 'ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು' ಎಂಬ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಷಯವೇ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಬೇರೆ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ನೆಹರು, ಗಾಂಧಿಯವರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸಿದೆವು. ಈ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ ನಾವು ಅಷ್ಟೇನೂ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಒಪ್ಪಬೇಕಾದದ್ದೆ.

ನಾಲ್ಕನೇ ಮತ್ತು ಕಟ್ಟಕಡೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯು ನೈತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದುದಾಗಿದೆ. ಭಾರತೀಯ ಸಂವಿಧಾನವು ನೀಡಿದ ಸಮಾಜದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಚಿತ್ರಣ ನಮ್ಮ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಬೇಕೆಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸಲಾಯಿತು. ಸಂವಿಧಾನದ ಕೇಂದ್ರ ಮೌಲ್ಯಗಳಾದ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಸಮಾನತೆ ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ನಮಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಒದಗಿಸಿತು. ನಾವು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಪಠ್ಯಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು, ಮನೆ–ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಬೇಕೇ ವಿನಾ ಹೀಗೆ ಬದುಕಬೇಕು ಎಂದು ಬೋಧನೆ ಮಾಡುವ ತೆರನಾದವು ಆಗಿರಬಾರದು ಎಂಬುದು ನಮಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿತ್ತು. ನಾವು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಹಲವಾರು ಪಠ್ಯಗಳು ಶೋಷಣೆ, ಅಸಮಾನತೆಯ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು–ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನೌಕರ–ಮೇಲಧಿಕಾರಿ, ಗಂಡು–ಹೆಣ್ಣು, ಮಗು–ವಯಸ್ಕ, ಬಡವ–ಶ್ರೀಮಂತ, ಮೇಲ್ಜಾತಿ–ಕೆಳಜಾತಿ ಇತರೆ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲಿದ್ದವು. ಈ ಪಠ್ಯಗಳು ಹೆಣ್ಣು ಮತ್ತು ಗಂಡನ್ನು ತಪ್ಪು ಒಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲ ಸಮಾನರಂತೆ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಮಾನವ ಮತ್ತು ಪರಿಸರದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸುತ್ತವೆ. ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಓದುಗರಿಗೆ ತಮ್ಮ ವಿಚಾರ ಮತ್ತು ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತವೆ.

ಕೊನೆಯ ಮಾತು

ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಪ್ರೌಢವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವ ಕಡೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವ ಜೊತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ಬಗೆಗೂ ಚಿಂತಿಸುವ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಿಸಿತು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಿಂದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಪಠ್ಯದ ಮಾನದಂಡದ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ

ದೊರಕುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಲಾದ ಯಾವೊಂದು ಅಂಶವನ್ನೂ ಸಹ ಕಡೆಗಣಿಸುವುದು ಬಹುಶಃ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು

1. Krashen S (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press Inc.
2. Vidya Bhawan Education Resource Centre, 2003-2006. Certification course for teachers of alternative schools. Udaipur: Vidya Bhawan Society.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ನುರಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಾವವನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸುವ ಬಗೆ ಏನು?

೨. ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಕಲಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲದೇ? ವಿವರಿಸಿ.

೩. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಾಗಿ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕಾದ ಅಂಶಗಳಾವುವು? ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಎಂದು ನಿಮಗನ್ನಿಸುತ್ತದೆ?

೪. ಮಕ್ಕಳ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯ ಮಾನದಂಡ ಹೇಗಿರಬೇಕು?

ನಮ್ರತಾ ಬಾತ್ರಾ: ಇವರು ವಿದ್ಯಾ ಭವನ್ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಸುಮಾರು ಹತ್ತು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ತಯಾರು ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆ ಇವರ ವಿಶೇಷ ಆಸಕ್ತಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು. namrita.batra@gmail.com

ಅನುವಾದ: ವೀಣಾದೇವಿ ಆರ್ ಎಸ್/ **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 2 July 2012.



ಪರಿಶೀಲಕರು, ಅನುವಾದಕರು ಮತ್ತು ಸಂಪಾದಕರ ಪರಿಚಯ

ರಾಜಗೋಪಾಲ್: ಡಾ. ಜೀಬಿಕೋಟೆ ರಾಜಗೋಪಾಲ್ ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ವ್ಯಾಸಂಗವನ್ನು ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ೧೯೭೨ರಲ್ಲಿ ಮುಗಿಸಿದ ಬಳಿಕ ಹೈದರಾಬಾದಿನ ಸಿ.ಐ.ಇ.ಎಫ್.ಎಲ್. (Central Institute of English and Foreign Languages)ನಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪಿಜಿ ಡಿಪ್ಲೋಮ ಮತ್ತು ಎಂ.ಫಿಲ್. ಅನ್ನು ಮುಗಿಸಿದರು. ಅನಂತರ ಬ್ರಿಟಿಷ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್‌ನ ಸ್ಕಾಲರ್ಶಿಪ್‌ನಲ್ಲಿ ಯುಕೆಯ ಎಡಿನ್‌ಬರೋ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೊಂದು ಉನ್ನತ ಪದವಿಯನ್ನು ೧೯೮೭ರಲ್ಲಿ ಪಡೆದರು. ಇದರ ಅನಂತರ ೯ನೆಯ ತರಗತಿಯ ಕನ್ನಡ ಮಾಧ್ಯಮದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ತಮ್ಮ ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಪದವಿಯನ್ನು ೧೯೯೨ರಲ್ಲಿ ಪಡೆದರು. ೧೯೭೮ರಿಂದ ಹೈದರಾಬಾದಿನ ಸಿ.ಐ.ಇ.ಎಫ್.ಎಲ್./ಈ.ಎಫ್.ಎಲ್.ಯು. ನಲ್ಲಿಯೇ ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿ ೨೦೧೩ರಲ್ಲಿ ನಿವೃತ್ತರಾದರು. ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಹಾಗೂ ಮಾತೃಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಕಾಳಜಿ ಉಳ್ಳವರಾಗಿ, ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಅನೇಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಿ, ತತ್ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳು, ವಿಚಾರ ಸಂಕಿರಣಗಳು, ತರಬೇತಿ ಶಿಬಿರಗಳು, ಪುಸ್ತಕ ಪ್ರಕಟಣೆ ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಇ–ಮೇಲ್: drgrajagopal@gmail.com

ರಾಮಕೃಷ್ಣ ಭಟ್: ಮೂಲತಃ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ, ಕೃಷಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ವಂತ ತೋಟದಲ್ಲಿ

ಬೆಳೆದ ಉತ್ಪನ್ನಗಳ ನೇರ ಮಾರಾಟಗಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ೨೦೧೧ ಎಪ್ರಿಲ್‌ನಿಂದ ೨೦೨೦ರ ಜೂನ್ ವರೆಗೆ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್ನಿನ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಾಯಕತ್ವ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾದ ಅನುಭವವಿದೆ. ಇದರೊಂದಿಗೆ ಸ್ವಂತ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಚಾರಗಳ ಹಲವಾರು ಲೇಖನಗಳ ಅನುವಾದ ಮಾಡಿದ ಅನುಭವವಿದೆ. ಇ-ಮೇಲ್: rkbkrishi@gmail.com

ಗುರುರಾಜ್ ಎಸ್: ಉಪನ್ಯಾಸಕರು, ರೀಜನಲ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್, ದಕ್ಷಿಣ ಭಾರತ, ಬೆಂಗಳೂರು. ಸೃಷ್ಟ್ಯಾತ್ಮಕ ಸಾಹಿತ್ಯ, ಅನುವಾದ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಧ್ಯಯನ, ತೌಲನಿಕ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಆಸಕ್ತ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು. ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿ ೧೬ ಕೃತಿಗಳ ಪ್ರಕಟಣೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಅನುವಾದಕ್ಕಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರಪ್ರಶಸ್ತಿ ಪುರಸ್ಕೃತರು. ಇ-ಮೇಲ್: guru.tsgr@gmail.com

ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್: ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಎಂ.ಎ. ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಪಿ. ಜಿ. ಡಿಪ್ಲೋಮ ಮತ್ತು ಕರ್ನಾಟಕ ಮುಕ್ತ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಎಂ.ಎ. ಪದವಿಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ, ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರ, ಮಹಿಳಾ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಇವರು ಲೇಖಕಿ ಮತ್ತು ಅನುವಾದಕಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯಿಂದ ಪದವಿ ತರಗತಿಯವರಗೆ ಕನ್ನಡವನ್ನು ಬೋಧಿಸಿರುವ, ಇವರು ಇಪ್ಪತ್ತೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಬೋಧನಾನುಭವ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳು ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಹಾಯಕರಾಗಿ ಮತ್ತು ಜೆಂಡರ್ ತರಬೇತಿಗಾರರಾಗಿ ಕೂಡ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇ-ಮೇಲ್: manishivara@gmail.com

ಆನಂದ ಡಿ: ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ, ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಬಿ.ಎಡ್., ಪದವೀಧರರು. ಜೆ.ಎಸ್.ಎಸ್. ಸಂಯುಕ್ತ ಪದವಿ ಪೂರ್ವ ಕಾಲೇಜು, ಜಯನಗರ, ಬೆಂಗಳೂರು ಇಲ್ಲಿ ಎಂಟು ವರ್ಷಗಳ

ಕಾಲ ಕನ್ನಡ ಭಾಷೆ ಬೋಧಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈಗ ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಐಟಿ ಫಾರ್ ಚೇಂಜ್ ಎಂಬ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಆರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಸಂಯೋಜನೆಯ ವಿಷಯವಾಗಿ ಇವರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇ–ಮೇಲ್: anand@itforchange.net

ಕಾರ್ತಿಕ್: ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಐಟಿ ಫಾರ್ ಚೇಂಜ್ ಎಂಬ ಸರ್ಕಾರೇತರ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಳೆದ ಆರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ ಸಹಾಯಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಕನ್ನಡ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಮತ್ತು ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾನಿಕ್ಸ್ ಇಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್‌ನಲ್ಲಿ ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಭಾಷೆ, ಶಿಕ್ಷಣ, ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇ–ಮೇಲ್: karthik@itforchange.net

ಪ್ರಜ್ಞಾ ಎಲ್ ಎಸ್: ಆಂಗ್ಲ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರೆ. ಮೂಲ ಉತ್ತರಕನ್ನಡದ ಅವರು, ಈಗ ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ಕೀನ್ಯಾದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಇವರು ಮಿಮಿ ಬೇರ್ಡ್‌ರವರ 'He wanted the moon' ಎಂಬ ಕೃತಿಯನ್ನು ಕನ್ನಡಕ್ಕೆ ಅನುವಾದಿಸಿದ್ದು, ಅದು ಛಂದ ಪ್ರಕಾಶನದಿಂದ ಪ್ರಕಟಗೊಂಡಿದೆ. ಅದಲ್ಲದೇ ಅನೇಕ ಅಕೆಡೆಮಿಕ್ ಲೇಖನಗಳನ್ನೂ ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಅನುವಾದಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಇ–ಮೇಲ್: lsprajna@gmail.com

ಸಂತೋಷ್ ಎಸ್: ಕುವೆಂಪು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ರಾಜ್ಯಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಎಂ.ಎ. ಹಾಗೂ ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ವಿಧಿ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ಜಾತಿ ಸಂಬಂಧದ ಬಗೆಗೆ ಸಂಶೋಧನಾ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇ–ಮೇಲ್: santhuappu@gmail.com

ಉಷಾ ಬಿ ಎನ್: ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ, ಹಾಗೂ ಎಂ.ಫಿಲ್. ಪಡೆದಿದ್ದು, ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಪದವಿಗಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಬೆಂಗಳೂರಿನ ಜೈನ್ ಕಾಲೇಜಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅನುವಾದ ಹಾಗೂ ಛಾಯಾಗ್ರಹಣದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಮಹಿಳಾ ಹಕ್ಕುಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾನೂನಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆ, ಸಂಘಟನೆಗಳ ಜೊತೆ ದೀರ್ಘ ಒಡನಾಟ ಹಾಗೂ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ: ಇ-ಮೇಲ್ ushamma@gmail.com

ವೀಣಾದೇವಿ ಆರ್.ಎಸ್: ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಬೆಂಗಳೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ಪಿಹೆಚ್.ಡಿ., ಪದವಿಗಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಸಂಪಾದಕರ ಪರಿಚಯ

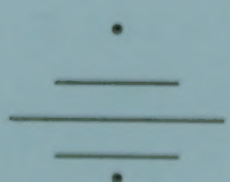
ದೇವಕಿ ಲಕ್ಷ್ಮೀನಾರಾಯಣ್: ಮೈಸೂರು ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಿಂದ ಮನಃಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಪದವಿ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಗ್ರೂನಿಜೆನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ನೆದರ್‌ಲ್ಯಾಂಡ್‌ನಿಂದ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಲಹೆಗಾರರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಇವರು, ಇದೇ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿ ನಿವೃತ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇದೇ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ ನಡೆಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಪುಟಗಳ ಮೂಲ ಆಕರವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪತ್ರಿಕೆ Language and Language Teaching ನ ಸಂಪಾದಕ ಮಂಡಲಿಯ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಮೊದಲು ಇವರು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ಕೇಂದ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಥಾನ, ಮೈಸೂರುನಲ್ಲಿ ೨೦ ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇ-ಮೇಲ್ devaki@azimpremjifoundation.org

ಮಂಜುನಾಥ್ ಎಸ್ ವಿ: ಸಮಾಜಕಾರ್ಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವೀಧರರು. ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇಪ್ಪತ್ತು ವರ್ಷ ಸೇವೆ ಸಲ್ಲಿಸಿದ ಇವರು ಕಳೆದ ಹದಿಮೂರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನಲ್ಲಿದ್ದು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಫೌಂಡೇಷನ್‌ನ ಕರ್ನಾಟಕ ರಾಜ್ಯ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿ ಕ್ಷೇತ್ರಮಟ್ಟದ ಕೆಲಸಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ನಾಯಕತ್ವ ಒದಗಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಮುಖ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಣ ಅಧಿಕಾರಿಗಳ ನಾಯಕತ್ವ ಬೆಳವಣಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದ ಸಹನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಕನ್ನಡದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಈಗ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿರುವ ಇವರು ಲೇಖಕರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. ಕಲಿವ ಶಾಲೆಯ ಹಲವು ಮುಖಗಳು: ಶಾಲೆ–ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಒಂದು ಅನುಭವ ಕಥನ(೨೦೨೧) ಎನ್ನುವುದು ಅವರ ಇತ್ತೀಚಿನ ಪ್ರಕಟಿತ ಪುಸ್ತಕವಾಗಿದೆ. ಇ–ಮೇಲ್: manjunath@azimpremji foundation.org

ದಿನೇಶ್ ಮಡಗಾಂವ್ಕರ್: ಸಮೂಹ ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಪತ್ರಿಕೋದ್ಯಮದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಡಿಜಿಟಲ್ ಮಾರ್ಕೆಟಿಂಗ್‌ನಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ. ಬ್ರ್ಯಾಂಡ್ ಪ್ರೊಮೋಷನ್ ಮತ್ತು ಅನುವಾದದಲ್ಲಿ ೧೫ ವರ್ಷಗಳ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಕಳೆದ ಆರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಕಾರರಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. 'ಗೆಂಡೆಹಳ್ಳಿ ರಾಮ ವನವಾಸಕ್ಕೆ ಹೋಗಿದ್ದು...' ಎನ್ನುವ ಕಥಾಸಂಕಲನ ಪ್ರಕಟವಾಗಿದೆ. ಸಂಪರ್ಕ: dinesh.madagaonkar@apu.edu.in

ಮಹೇಶ್ ಕುಮಾರ್ ಸಿ. ಎಸ್: ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರದಲ್ಲಿ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿ ಹಾಗೂ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಪಿಎಚ್.ಡಿ. ಪದವೀಧರರು. ಭಾರತೀಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿ, ಇಸ್ಲಾಂ ಮತ್ತು ಮಾತೃಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾಜವಿಜ್ಞಾನಗಳ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗೆಗೆ ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆಸಿ ಈ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡು ಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಹಲವು ಪ್ರಬಂಧಗಳನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಐದು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿಯಲ್ಲಿ ಅನುವಾದ ಉಪಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯಕಾರರಾಗಿದ್ದಾರೆ: ಇ–ಮೇಲ್ maheshkumar.cs@apu.edu.in



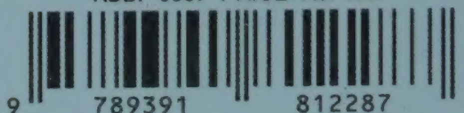
ಉತ್ತಮವಾದ ಭಾಷೆಯು ಸಿದ್ಧಿಸದಿದ್ದರೆ ಅದು ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೇಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಭಾಷಾ ಜ್ಞಾನ ಸರಿಯಾಗಿ ಸಿಗುವಂತಹ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಗತ್ಯ. ಭಾಷಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೇಗಿರಬೇಕು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸ್ವರೂಪ ಹೇಗಿರಬೇಕು, ಬೋಧನಾವಿಧಾನ ಹೇಗಿರಬೇಕು ಮುಂತಾದ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಬೋಧನೆ ನಡೆಯುವುದು ತುರ್ತಾಗಿ ಆಗಬೇಕಾದ ಕಾರ್ಯ. ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮಜೀ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತಿರುವುದು ನಮಗೆಲ್ಲ ತಿಳಿದ ವಿಚಾರವೇ ಆಗಿದೆ. ಇದೀಗ ಬಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋದನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಎರಡು ಸಂಪುಟಗಳನ್ನು ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರವು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಹಯೋಗದೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತಿದೆ. ಭಾಷೆಯ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತರಾದವರಿಗೆ ಇದು ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದೆ.

ಡಾ. ಅಜಕ್ಕಳ ಗಿರೀಶ ಭಟ್
ಅಧ್ಯಕ್ಷರು



ಕುವೆಂಪು ಭಾಷಾ ಭಾರತಿ ಪ್ರಾಧಿಕಾರ
ಕಲಾಗ್ರಾಮ, ಜ್ಞಾನಭಾರತಿ ಅಂಚೆ
ಮಲ್ಲತ್ತಹಳ್ಳಿ, ಬೆಂಗಳೂರು-೫೬೦೦೫೬

KUVEMPU BHASHA BHARATHI PRADHIKARA
KBBP 0507 PRICE Rs. 150/-



9 789391 812287
ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ: ಸಂಪುಟ-೧